

Le Langage Graphique

de l'Enfant



DU MÊME AUTEUR

La Parole et les troubles de la Parole, couronné par l'Académie royale de Belgique (Prix de Keyn, 1909). — Paris, Paulin et Cie, éditeurs.

Notes pédagogiques sur une classe d'enfants anormaux. — Bruxelles.

La Vie heureuse au Jardin d'enfants. — Bruxelles, une brochure.

L'Ecole en forêt. — Bruxelles, une brochure.

Le Mouvement moderne en faveur de l'étude scientifique de l'Enfant. — Bruxelles, une brochure.

Enquête sur les troubles de la parole chez les écoliers belges. — Bruxelles, Misch et Thron.

L'Organisation de cours de traitement pour enfants troublés de la Parole. — Bruxelles, Misch et Thron.

L'Etat de l'Enseignement aux enfants anormaux en Néerlande. — Bruxelles, une brochure.

Un cas de mythomanie. — Genève, une brochure.

De l'étroite connexion des diverses formes du langage. — Berlin, 1907, une brochure.

L'Ecole normale de sucre. — Bruxelles, une brochure.

Las Bases cientificas de la Educacion. — Sucre, une brochure.

Brins de vie. — Petits poèmes à dire et à mimer par les enfants, par ROUMA ET VAN BLEYENBERGH. — De Boeck, éditeur, Bruxelles.

Brochures diverses sur les troubles de la parole, par ROUMA ET DECROLY.

Pour paraître prochainement

Notre Bébé : Sa psychologie, sa croissance, son développement. Livre-album pour les mamans.
Paraîtra le 1er octobre 1913 chez Fernand Nathan, éditeur à Paris.

Pédagogie sociologique, un volume. Paraîtra en octobre 1913.

Les Indiens Quitchouas et Aymaras des hauts-plateaux de la Bolivie. — Résultats de la mission anthropologique organisée en 1911, sous les auspices du Gouvernement de la République de Bolivie et sous la direction de l'auteur.

GEORGES ROUMA
Docteur en Sciences sociales
Directeur Général de l'Enseignement public de la République de Bolivie.

Le Langage Graphique de l'Enfant

Ouvrage illustré de nombreux clichés et de 70 planches de gravures dont 2 en couleurs.

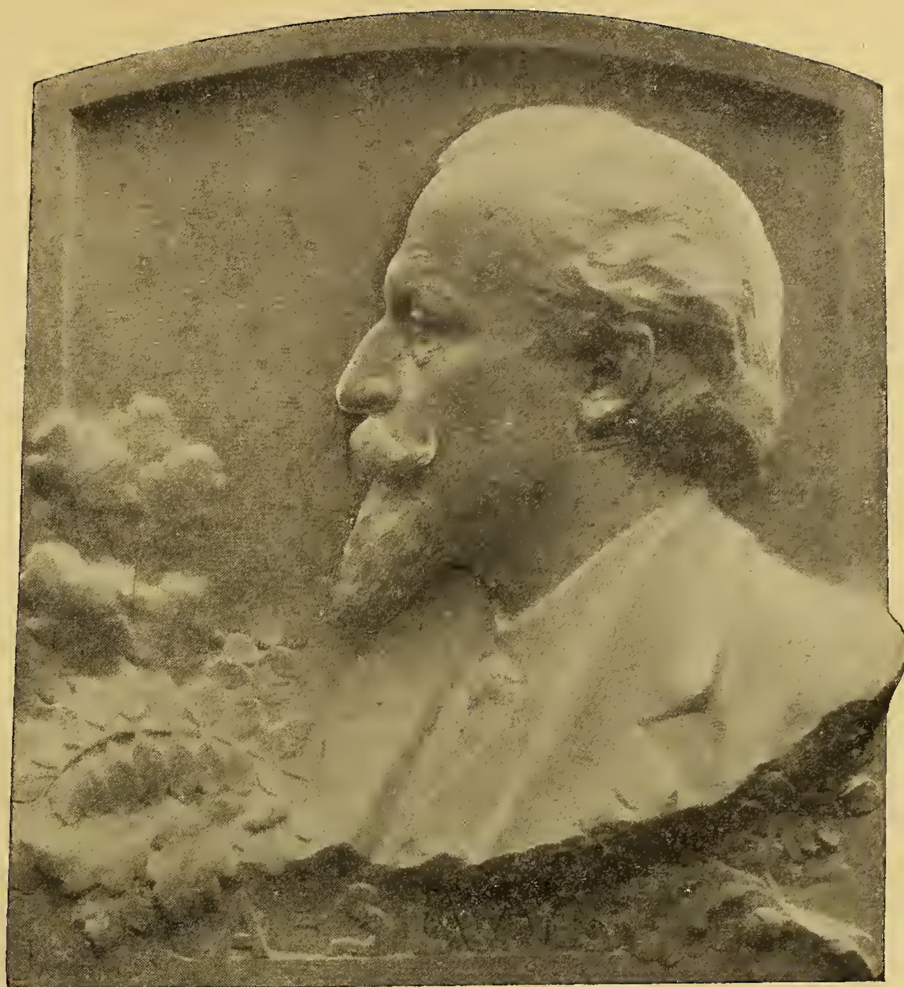
DEUXIÈME ÉDITION
revue, corrigée et considérablement augmentée.



PARIS
Félix ALCAN ~~& LISBONNE~~
ÉDITEURS
108, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 108

BRUXELLES
MISCH & THRON
ÉDITEURS
126, RUE ROYALE, 126

1913



DÉDICACE

Au grand pédagogue Alexis SLUYS,
mon maitre vénéré, je dédie ce
travail, en témoignage d'admiration,
d'affection et de reconnaissance.

Georges ROUMA.

Introduction

Les courants les plus modernes concernant les influences qui agissent sur le développement de l'enfant ont détrôné, d'une façon définitive, la puissance énorme qui fut accordée à l'hérédité, et ont mis mieux en lumière toute l'importance des possibilités de variation.

La puissance des influences éducatives dans la formation des hommes fut par là mise en évidence

Cette puissance a d'ailleurs été sentie et mise pratiquement à contribution, à des époques différentes, par des dirigeants qui cherchaient à former des hommes adaptés à une formule déterminée de vie. C'est l'histoire de Sparte, c'est l'histoire de Rome, c'est l'histoire de l'Université de Napoléon.

Cependant, des hommes de conscience et de pensée ont placé leur idéal éducatif plus haut que la vaine et criminelle tendance de modeler des cerveaux en vue de les assujettir au service d'un idéal philosophique quelconque. Ils veulent favoriser l'épanouissement parfait de l'être humain dans toutes ses aptitudes. Ils veulent former des hommes vigoureux et de volonté énergique, possédant un outil intellectuel bien équilibré et bien préparé pour juger sainement de toutes choses et s'élever dans le domaine des idées générales et abstraites.

Mais pour arriver à cette fin dont l'importance sociale n'échappera à personne, il faut au préalable connaître à fond le sens de l'évolution naturelle des aptitudes de l'enfant. Nous ne possédons pas cette connaissance. La psychologie de l'enfant reste à faire ; ce n'est que depuis fort peu de temps que les premiers travaux d'approche ont été entrepris (1).

Dans ce livre, j'apporte une contribution aux études nouvelles. J'ai exploré consciencieusement une manifestation de l'activité intellectuelle de l'enfant, et je suis arrivé à dégager quelques données positives qui me paraissent avoir leur importance.

Je me suis efforcé de dégager des principes acquis des notions pratiques pour la culture chez l'enfant, des aptitudes naturelles au langage graphique.

L'étude poursuivie m'a permis aussi de juger la valeur des diverses méthodes d'investigation utilisées en ce moment par les psychologues de l'enfant et de montrer la grande supériorité des *méthodes biographiques* et d'*observation directe* sur les méthodes d'*enquêtes* et de *collectionnement*.

C'est pourquoi on trouvera dans cet ouvrage la description d'un très grand nombre de cas typiques qui ont, pour la plupart, été suivis dans une bonne partie de leur évolution. J'ai la conviction que ce sont des descriptions sem-

---

(1) Voir mon étude : « Le Mouvement moderne en faveur de l'étude scientifique de l'Enfant ». *Educateur Moderne*, Janvier 1910.

blables qui manquent surtout à la jeune psychologie de l'enfant pour qu'on puisse en dégager des principes solides.

*
* *

On a souvent comparé les dessins d'enfants aux dessins des sauvages et des préhistoriques. Le grand historien allemand Karl Lamprecht, préoccupé du classement des civilisations et dominé par la loi qui énonce la répétition de la philogénie dans l'ontogénie, eut l'idée audacieuse de s'adresser aux dessins d'enfants pour compléter ses études historiques.

La beauté du système imaginé par Karl Lamprecht me charma et je me préoccupai de collaborer aux enquêtes ouvertes en Belgique par le savant professeur. Je fus amené à étudier comparativement des dessins d'enfants et des dessins de sauvages et de préhistoriques, et je constatai que les grandes ressemblances signalées entre les deux groupes de productions iconographiques étaient plus apparentes que réelles.

Monsieur Waxweiler, le directeur de l'Institut de Sociologie Solvay, à qui j'avais eu l'occasion de communiquer le résultat de mes observations, me suggéra l'idée d'utiliser les nombreux documents réunis pour la composition de cet ouvrage en vue d'une étude méthodologique et critique *des dessins comme indice de l'évolution mentale dans l'individu et dans l'espèce.*

Ce second problème se greffant intimement sur le premier, je me suis efforcé d'apporter une contribution utile à sa solution.

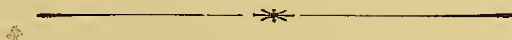
*
* *

Dans les recherches que j'ai pratiquées dans les Jardins d'enfants et les Ecoles primaires de Bruxelles, Molenbeek-Saint-Jean et Charleroi, j'ai été largement secondé par des membres du personnel enseignant. Je tiens à exprimer ici toute ma gratitude à Mesdames Michiels, Eugénie et Rosalie Varlez, Reculez, de Pinchart, Ballot, Goffin, Deshommes, Poelemans ; à Messieurs A. Nyns et A. Michiels.

Madame Michiels, Mesdemoiselles L. Degreppe et M. Toussaint, m'ont accordé leur collaboration précieuse dans les travaux préliminaires, traductions, recherches bibliographiques, etc. Mon élève Finot a recopié avec soin les dessins originaux choisis pour illustrer cet ouvrage.

Enfin, je tiens à remercier tout particulièrement l'Institut de Sociologie Solvay pour les grandes facilités qu'il a accordées à mes collaborateurs et à moi-même.

G. R.



LE LANGAGE GRAPHIQUE DE L'ENFANT

CHAPITRE PREMIER

Les Méthodes d'étude du Dessin libre des Enfants

SOMMAIRE

A. — Premier cycle de travaux : La méthode de collectionnement.

Dans ce premier cycle, je range les travaux qui ont été élaborés d'après des collections de dessins provenant de différentes sources.

Les auteurs des travaux n'ont généralement pas assisté au tracé des dessins. Ils étudient et interprètent les productions des enfants dans leur cabinet.

A) Premier cycle de travaux : *La méthode de collectionnement.*

TYPES DE TRAVAUX BASÉS SUR LA MÉTHODE DE COLLECTIONNEMENT

Etude de Corrado Ricci. (Bologne 1887.)

Types de travaux basés sur la méthode de collectionnement. Corrado Ricci Bologne 1887.

L'ouvrage de Corrado Ricci est le premier travail de quelque importance qui ait paru sur le dessin des enfants. Le matériel d'études dont Ricci s'est servi pour rédiger son travail est composé de :

a) Une centaine de dessins recueillis par l'auteur auprès des enfants de ses amis.

b) Un millier de dessins obtenus dans les écoles communales de Bologne.

c) 250 dessins provenant des écoles de Modène.

d) Des travaux en argile exécutés par une vingtaine d'enfants dans des fabriques d'ustensiles en argile.

Ricci décrit quatre stades de l'évolution de la représentation du bonhomme.

Il analyse quelques particularités qu'il découvre dans les dessins : l'absence de l'opacité des corps et le désir de représenter les choses entièrement. La plus grande partie de l'ouvrage est consacrée à des dissertations sur le sens du beau chez l'enfant, l'évolution du sens des couleurs, l'art des primitifs.

AUTRES TRAVAUX

Sully (1898)

Sully dans son important ouvrage : *Etudes sur l'Enfance* (Edition française 1898) a consacré quelques chapitres au « Petit dessinateur » dans lesquels il utilise ses observations faites sur des séries de dessins obtenues par la méthode de collectionnement.

Roubier (1901).

Roubier (1901) collectionne des caricatures et des billets d'enfants. Il a résumé ses observations dans les « Archives de psychologie » (1901).

B. — Deuxième cycle de travaux : La méthode des enquêtes.

Deuxième cycle de travaux : *La méthode des enquêtes.*

Ce procédé d'investigation a été adopté par le plus grand nombre des chercheurs. Il a donné des travaux considérables. Il a l'avantage de porter sur un grand nombre d'enfants.

L'expérimentateur rédige un questionnaire et détermine avec soin la procédure générale à suivre. Le travail se fait en dehors de sa présence. Les copies obtenues sont réunies et examinées par le chercheur dans son cabinet de travail.

PRINCIPAUX TRAVAUX

Earl Barnes 1893.

Recherches de Earl Barnes. (Californie 1893.)

Le professeur Barnes entreprit, en 1893, une enquête dans l'espoir qu'à travers les dessins d'enfants, il pourrait apprendre quelque chose sur la façon dont l'enfant pense et sent. Il décida de faire illustrer par les enfants le conte « Johnny look in the air » dont voici la version française, extraite d'un recueil publié par la librairie Fischbacher (1).

---

(1) Ce conte est d'origine allemande. Il est extrait de l'ouvrage pour enfants de Hoffmann : « Der Struwelpeter. » Il a eu des centaines d'éditions. — Frankfort-s/M., première édition : 1845.

Le recueil français de Fischbacher porte le nom de « Pierre l'Ebouriffé ».

Histoire de Jean le Nez en l'air

Lorsque Jean allait à l'école
Il regardait l'oiseau qui vole
Et les nuages et le toit
Toujours en l'air, jamais tout droit
Devant lui, comme tout le monde ;
Et chacun disait à la ronde
En le voyant marcher : « Mon cher,
Regardez Jean le Nez en l'air ! »

Un jour en courant un chien passe
Et Jean regardait dans l'espace
    Tout fixement
Et personne là, justement
Pour crier : « Jean, le chien ! prends garde !
Le voilà près de toi, regarde ! »
Paf ! petit Jean est culbuté
Et le chien, lui, tombe à côté.

Un jour, au bord d'une rivière
Il allait tenant en arrière
Son carton, et ses yeux suivaient
Les cigognes qui voltigeaient
Et comme un I, droit, en silence,
Vers la rivière Jean s'avance
Et trois poissons fort étonnés
Ont pour le voir, levé le nez.

Encore un pas ! dans la rivière
Jean tombe, tête la première,
Les trois poissons effarouchés
En le voyant se sont cachés.
Deux braves gens du voisinage
Par bonheur viennent au rivage
Avec des perches tous les deux
Tirent de l'eau le malheureux.

Il sort tout trempé ! Quelle pluie !
Ah ! la triste plaisanterie
L'eau lui ruisselait des cheveux
Sur la figure et sur les yeux,
Et tout mouillé, le pauvre diable
Grelottait, c'était pitoyable !

Les petits poissons à la fois
Nagent vers le bord tous les trois,
Ils sortent de l'eau la figure
Riant tout haut de l'aventure
De l'imprudent petit babouin.
Et son carton, il est bien loin ».

Cette histoire, dit Barnes, présente les qualités suivantes : elle est courte, simple, ne contient pas d'objets difficiles à dessiner et comprend deux catastrophes distinctes.

Les enfants reçurent un papier et un crayon et, après qu'ils eurent inscrit leur nom et leur âge, ils écoutèrent la lecture du poème. On les avertit alors qu'ils allaient devoir dessiner cette histoire, puis on leur en fit la lecture une seconde fois.

Barnes recueillit ainsi les dessins de 6,393 enfants de 6 à 15 ans, la plupart de Californie.

L'auteur utilisa les documents de cette enquête dans le but : 1° de déterminer quelles scènes furent le plus souvent répétées ; 2° à quel âge les enfants tracent le plus grand nombre d'épisodes ; 3° si des différences existent entre le dessin des filles et celui des garçons ; 4° s'il existe une loi quelconque concernant les dessins de face et de profil.

Partridge, Levinstein 1897-1900.

Les recherches de Barnes furent reprises en Angleterre par Partridge et Levinstein entre 1897 et 1900 et en Saxe de 1901 à 1903. Les instructions données par Barnes ont été adoptées par Partridge et Levinstein.

Lamprecht 1904.

Le grand historien allemand Lamprecht, pour les recherches qu'il a entreprises depuis 1904, recueille des documents sur le même sujet. Il a également adopté les instructions de Barnes.

Recherches de Kerschensteiner à Munich.

Kerschensteiner à Munich.

Le point de départ des expériences de Kerschensteiner, *Stadtschülrat* à Munich, est le désir de réformer l'enseignement du dessin dans les écoles de Munich. Avant tout, il désirait connaître :

a) Comment se développe la faculté d'expression graphique chez les enfants non influencés, depuis le schéma primitif jusqu'à la complète représentation de l'espace.

b) A quelle qualité de la faculté d'expression peuvent atteindre des enfants de 6 à 14 ans.

Ni l'enseignement du dessin, ni la psychologie de l'enfant, dit Kerschensteiner, n'avaient encore apporté de solution à ces deux questions ; or, cette solution lui paraissait essentielle pour la réforme de l'enseignement du dessin.

En 1903, Kerschensteiner réunit en une conférence, une partie du personnel enseignant de Munich et lui exposa les plans de recherches à faire sur les écoliers de Munich, dans le but de résoudre les deux questions.

Cinq écoles avec une population totale de 4,500 élèves furent choisies pour les recherches.

En outre, on fit un choix de 2,500 enfants, ayant des aptitudes pour le dessin, dans les autres écoles de la ville.

Le travail fut proposé quelques jours avant la Noël, afin que les enfants le fissent à un moment heureux.

Les enfants furent invités à représenter, dans un premier travail,

de mémoire :

a) Le portrait de leur père, de leur mère, le leur.

b) Un cheval, un chien et un chat, un canard.

c) Un ange.

d'après nature : Un enfant de la classe.

Dans un deuxième travail,

de mémoire :

a) Une fleur, un arbre.

b) Une chaise, une église, un tramway.

d'après nature : Une chaise, un violon, une cruche à eau.

Dans un troisième travail : Une bataille dans la neige.

Les 2,500 enfants choisis pour leurs aptitudes spéciales eurent à représenter :

a) Un homme portant une poutre.

b) Une femme portant une tine.

c) Un bâtiment de la ville, d'après nature.

Toutes les feuilles devaient porter le nom, l'âge du dessinateur, l'indication du degré de sa classe, la note moyenne de son bulletin (Fortgangsnotes), la profession de ses parents. Elles devaient renseigner, en outre, si l'enfant possède un livre d'images, et s'il dessine à la maison.

L'exécution des dessins prit 2 à 3 jours. Kerschensteiner visita les écoles pendant les expériences pour empêcher que les enfants ne fussent influencés et, éventuellement, pour donner des explications.

Le première épreuve donna 53,500 copies, la seconde 38,000 et la troisième 4,500, soit un totale de 96,000 travaux. Kerschensteiner s'occupa lui-même du premier dépouillement. Il constata que les *dessins de près de vingt classes avaient été influencés et ne pouvaient être utilisés.*

Cette circonstance empêcha une utilisation sérieuse des matériaux, mais elle permit à Kerschensteiner d'élaborer des questionnaires pour les nouvelles enquêtes auxquelles il procéda en 1904 dans trois écoles choisies.

En outre, il recueillit des dessins de l'Institut pour idiots de Ursberg en Souabe, de quelques Jardins d'enfants et de quelques écoles de village parmi lesquelles celle d'Oberammergau, où l'on s'occupe beaucoup de sculpter le bois et de représenter la Passion.

Cette seconde série de recherches réunit environ 100,000 dessins.

Les dessins des écoles de la ville de Munich furent d'abord classés par les instituteurs selon les questionnaires qui leur avaient été distribués.

Un collaborateur de Kerschensteiner contrôla ce premier classement, puis l'auteur revit lui-même tous les dessins, s'attachant spécialement aux travaux qui dénotaient de la part de leur auteur de grandes aptitudes au dessin.

Il fit venir auprès de lui ces dessinateurs bien doués et les fit dessiner en sa présence.

Lorsqu'il eut ainsi l'assurance de la parfaite sincérité des travaux de ces enfants, il s'occupa de réunir des documents qui pouvaient aider à expliquer le grand développement de leur aptitude au dessin.

A titre documentaire, voici deux questionnaires rédigés par l'auteur et envoyés aux instituteurs pour le classement des dessins de leurs élèves.

EXPÉRIENCE I.

Représentation de l'homme : homme, femme et enfants (1).

1° La représentation ne peut être reconnue pour un schéma de bonhomme (période de griffonnage).

2° La représentation est **purement schématique** soit :

A) sans différence nette entre l'homme, la femme et l'enfant.

B) avec caractérisation distincte des trois personnes.

3° La représentation est **demi-schématique**, c'est-à-dire que le symbolique est mélangé avec des éléments de la représentation des deux ou trois dimensions.

4° La représentation n'est pas schématique, mais essentiellement en silhouette.

5° La représentation n'est pas schématique ; elle donne en partie ou (rarement) en entier l'impression des trois dimensions.

6° La représentation est purement schématique et donne :

A) les trois bonshommes entièrement de face.

B) » » » de profil (même les jambes).

C) » » » en mélange de profil et de face.

D) le visage, dans un ou plusieurs bonshommes, est tourné vers la droite.

7° La représentation purement schématique donne :

A) Seulement la tête et les jambes ; — B) tête, jambes, bras ; — C) tête, tronc, jambes ; D) tête, tronc, bras, jambes, doigts, orteils ; — E) tête, tronc, membres, vêtements.

8° Les représentations montrent ce qui est invisible (par exemple, les membres sous les vêtements).

9° Les représentations montrent un nombre trop grand de doigts, orteils, jambes, nez, yeux, etc.

10° Les bonshommes obliquent dans la direction de l'écriture courante.

EXPÉRIENCE II.

Représentation d'animaux : chien, chat, cheval, canard (2).

1° La représentation ne peut être reconnue pour un schéma d'animal (stade du griffonnage).

2° La représentation est purement schématique : A) sans différenciation pour les quatre animaux ; — B) avec le même schéma pour les quadrupèdes et un schéma différent pour l'oiseau ; — C) avec un schéma spécial pour le cheval.

3° La représentation n'est qu'à demi-schématique.

4° La représentation est en silhouette.

5° La représentation a égard aux trois dimensions.

6° La représentation est purement schématique ou demi-schématique et donne : A) les quatre animaux en profil mélangé de face ; — B) un ou plusieurs animaux de face ou de derrière ; — C) un ou plusieurs animaux en profil pur.

---

(1) Kerschensteiner. Die Entwickelung der Zeichnerischen Begabung, p. 20.

(2) Kerschensteiner. Die Entwickelung der Zeichnerischen Begabung, p. 107.

7° La représentation est schématique et donne : A) le cheval tourné à droite ; — B) le canard tourné à droite.

8° La représentation schématique donne le tronc : A) comme une simple ligne ; — B) comme une surface close à laquelle on a ajouté les jambes ; — C) comme une surface dont les jambes sont des lobes.

Kerschensteiner procéda à un *3e groupe d'expériences* dans le but de se rendre compte de la manière dont l'enfant se comporte vis-à-vis de l'ornement.

A cet effet, l'auteur fit orner une assiette et une couverture de livre par tous les enfants de quelques écoles et par les enfants bien doués des autres écoles.

Pour écarter toute influence, les dessins furent exécutés le même jour, à la même heure dans toutes les écoles de Munich.

52,000 dessins furent recueillis après cette épreuve et étudiés par l'auteur.

Kerschensteiner fit encore dans la suite des recherches dans ses écoles à l'effet d'éclairer certains points particuliers et notamment le développement du sentiment de la perspective et de l'espace.

Les résultats des premières enquêtes de Kerschensteiner, qui lui ont servi pour réorganiser l'enseignement du dessin à Munich, ont été publiés dans un grand ouvrage : « Die Entwickelung der Zeichnerischen Begabung. »

Recherches du laboratoire de psychologie de Genève (Université).

Recherches du Laboratoire de psychologie de Genève

Le docteur Claparède, directeur du séminaire psychologique de l'Université de Genève et le professeur Guex, directeur des écoles normales du canton de Vaud (Suisse) ont élaboré un questionnaire en vue d'une vaste enquête, dont les documents devaient être utilisés pour répondre aux deux questions suivantes :

1) Comment évoluent le goût et les aptitudes au dessin chez nos écoliers.

2) Quelle est la corrélation entre l'aptitude au dessin et l'aptitude au travail en général.

Le questionnaire suivant, accompagné d'instructions, fut publié par *L'Educateur*, du 8 décembre 1906 et par les *Archives de psychologie* de janvier 1907.

EXPÉRIENCE

Distribuer aux élèves une feuille de papier blanc écolier non réglé, plié par le milieu de façon à ce qu'ils aient chacun quatre pages à leur disposition.

Chacune des quatre pages servira pour une des quatre épreuves ci-dessous.

1re épreuve. — (Dessin **copié**). Placer sur le pupitre du maître une **chaise** ou un **tabouret** et faire dessiner ce siège par les élèves.

2e épreuve. — (Dessin de **mémoire**). Dessiner un **chat.**

3e épreuve. — (Dessin d'**illustration**). Dessiner la fable « **Le Corbeau et le Renard** ». Relire et expliquer la fable si c'est nécessaire.

4e épreuve. — (Dessin de choix libre). Dire aux enfants qu'ils doivent dessiner **ce qu'ils voudront** et comme ils le voudront.

Instructions pour l'expérimentateur.

Pour que les documents obtenus soient comparables, il est nécessaire que les conditions de l'expérience soient aussi semblables que possible. Nous prions donc les expérimentateurs d'observer rigoureusement les règles suivantes :

1. — L'expérience doit être faite au début d'une leçon, à un moment où l'élève n'est ni fatigué ni énervé, ni pressé d'aller jouer ou de partir.

2. — Chaque épreuve, devra durer **cinq minutes,** pas davantage.

Dès que les cinq minutes seront écoulées, on passera à l'épreuve suivante. Il va sans dire que dans l'épreuve 3, la lecture éventuelle de la fable ne sera pas comprise dans les cinq minutes.

Il ne faut pas dire d'avance à l'enfant quelles seront les épreuves à faire. Ce n'est qu'une fois une épreuve achevée, que l'on donnera des instructions pour la suivante.

3. — Pour faciliter la comparaison, les dessins doivent être faits au **crayon.**

4. — Les enfants ne doivent pas se copier les uns les autres.

En cas de copie avérée, **noter la chose** sur la feuille du copiste.

5. — Dans le cas où plusieurs classes d'une même école feraient l'expérience, tâcher de faire celle-ci à la même heure pour toutes les classes, afin que les élèves d'une classe ne puissent pas prévenir les camarades d'une autre classe des épreuves auxquelles ils seront soumis.

6. — Avant de recueillir les feuilles, s'assurer que chaque élève a bien mis son nom sur la feuille.

Renseignements à fournir :

Une fois l'expérience terminée et les feuilles récoltées, le maître est prié de bien vouloir indiquer sur chacune :

1° L'âge de l'enfant à 6 mois près.

2° Son sexe (m. masculin — f. féminin).

3° Sa nationalité ; pour les naturalisés, indiquer leur nationalité précédente, la nationalité psychologique pourrait-on dire.

4° Le degré de la classe et la localité où se trouve la classe.

5° Le rang de l'élève dans le travail général ; dire si l'élève est bon, moyen ou faible.

6° Les branches pour lesquelles il a le plus d'aptitudes.

7° Celles pour lesquelles il en a le moins.

8° Remarques éventuelles sur son caractère ou son type mental : distrait, attentif, actif, apathique, doux, violent, obéissant, indiscipliné, etc.

9° Autres observations éventuelles (santé, misère).

Les feuilles doivent être envoyées à M. Guex, rédacteur de l' « Educateur », à Lausanne, ou au soussigné, Laboratoire de Psychologie, Université de Genève.
Si ces expériences suggéraient à l'un ou à l'autre collaborateur des réflexions concernant l'étude du dessin, nous leur serions reconnaissants de nous en faire part, ainsi que de toutes les observations qu'ils auraient pu faire. Ed. Claparède.

Le nombre des élèves qui ont participé à l'expérience s'élève à 3,000 environ, ce qui a donné 12,000 dessins. Mais les épreuves de plus de 600 sujets n'ont pu être utilisées car les renseignements qui devaient les accompagner manquaient complètement ou étaient insuffisants.

Le professeur Claparède a confié l'étude de ces documents à l'un de ses élèves, E. Ivanof, en vue de la résolution de la deuxième question posée au début de cette enquête : La corrélation entre l'aptitude au dessin et l'aptitude au travail en général.

Le résultat de cette étude a paru dans les *Archives de psychologie n° 30* (décembre 1908).

Recherches faites par le Séminaire d'histoire universelle et de la civilisation de l'Université de Leipzig.

Le Séminaire d'histoire de la civilisation de l'Université de Leipzig commença en 1904, sous l'inspiration et la direction du professeur Karl Lamprecht, une vaste enquête sur le dessin libre des enfants, à l'effet de les comparer avec les productions artistiques de l'humanité préhistorique et des peuples primitifs de nos jours. Lamprecht considère comme *démontré jusqu'à la dernière évidence que le développement de l'individu reproduit d'une façon générale, aussi bien au point de vue physique qu'au point de vue psychique, le développement de la race.* Partant de ce principe, Lamprecht fonde les plus grandes espérances sur l'étude de l'enfance pour fournir des matériaux et des indices précieux à l'histoire comparée de la civilisation des différentes races.

Recherches faites par le Séminaire d'histoire universelle et de la civilisation de l'Université de Leipzig.

Lamprecht a commencé par le dessin, ses recherches dans le domaine de la psychologie de l'enfance. Il a rédigé un questionnaire qu'il a accompagné d'une notice et qu'il a adressé à un grand nombre d'instituteurs. Il s'est également adressé à divers gouvernements étrangers qui ont officiellement fait procéder à l'enquête dans les écoles. Tous les documents recueillis sont classés dans un musée annexé au « Seminar für Kultur und Universal Geschichte », à Leipzig.

Voici le questionnaire du professeur Lamprecht :

QUESTIONNAIRE DU PROFESSEUR LAMPRECHT

QUE FAUT-IL COLLECTIONNER

1° Il serait désirable d'obtenir du plus grand nombre possible d'enfants de tout âge des dessins faits spontanément, librement, en dehors de toute intervention d'une personne adulte quelconque : parents, maître, etc. Ces dessins constituent le plus souvent le produit naturel du besoin de reproduction propre à l'enfant, et le genre d'activité qu'ils supposent est le même que celui qui préside à ses jeux.

2° On recherchera ensuite les dessins faits par le plus grand nombre possible d'enfants sur l'instigation et d'après les indications de personnes adultes, parents ou professeurs, de celles surtout qui sont chargées de réunir ces dessins, qu'on subdivisera en deux groupes :

A) Reproduction d'objets isolés dans l'espace : chien, chat, cheval, poisson, homme, femme, garçon, petite fille, poupée, table, chambre, jardin, maison, arbre, fleur, etc.

B) Reproduction graphique d'évènements s'étant déroulés dans le temps (récits, etc.), et tout particulièrement de faits que l'enfant connaît déjà ; il s'agit somme toute de faire illustrer par l'enfant des histoires, des contes comme celui du Chaperon rouge, du Bonhomme de neige, etc.

3° Il serait désirable d'obtenir du même enfant le plus grand nombre de dessins possible. Il est de la plus grande importance de pouvoir suivre d'un point de vue déterminé l'évolution intellectuelle du même enfant pendant de nombreuses années. Des dessins peuvent rendre sous ce rapport les plus grands services, ils doivent autant que possible dater des différents âges de la vie des enfants.

4° On acceptera enfin, avec plaisir, les dessins faits aussi par des adultes, notamment et avant tout par des personnes dont le dessin n'est pas l'occupation professionnelle. Grâce à ce groupe, nous serons à même de poursuivre le développement intellectuel de

l'enfant jusqu'à l'âge adulte ; les dessins faits par des individus appartenant à des peuples dont la civilisation est inférieure à la nôtre sont également très instructifs. Les objets à représenter sont les mêmes que ceux qui viennent d'être énumérés plus haut et les dessins seront faits, soit directement d'après l'objet à représenter soit de mémoire.

COMMENT FAUT-IL COLLECTIONNER ?

1° En ce qui concerne les dessins faits sous le contrôle d'un professeur, on se conformera autant que possible aux recommandations suivantes :

A) Chaque dessin doit figurer sur une page séparée ;

B) Il sera fait au crayon, à l'encre, en couleurs, au choix du dessinateur ;

C) Le professeur et les camarades d'école s'abstiendront d'influencer en quoi que ce soit le dessinateur, le premier s'abstiendra en particulier de répondre aux questions qui seront posées ;

D) On n'attribuera aucune importance à la beauté plus ou moins grande du dessin, les dessins les plus primitifs et les plus laids en apparence sont souvent les plus instructifs au point de vue psychologique ;

E) Le collectionneur notera, au verso des dessins, les détails : le nom, l'âge et le sexe de l'enfant, la situation sociale du père, le degré de l'intelligence de l'enfant en général, la signification exacte du dessin et surtout des détails qui paraissent à première vue incompréhensibles, et cela après avoir interrogé l'enfant lui-même.

2° En ce qui concerne les dessins faits par les enfants de leur propre initiative, on se conformera encore aux recommandations précédentes ; on renseignera notamment sur la question de savoir si le dessin a été fait de mémoire ou d'après un modèle ou d'après nature, si l'enfant a fait tout seul le dessin ou s'il a été aidé par d'autres personnes ; dans ce dernier cas, on indiquera les parties du dessin qui ont été faites avec l'aide d'autres personnes.

Il serait intéressant de posséder des données relatives aux influences qui déterminent le goût des enfants pour le dessin ; on dira si les professeurs de sciences ou de littérature se servent de dessins dans leur enseignement et dans leurs explications, si l'enfant avait déjà appris le dessin, s'il aime à regarder les tableaux, etc.

AUTRES REMARQUES

Plusieurs années étant nécessaires pour réunir les matériaux en question, aucun terme n'est assigné à leur envoi.

On les enverra au fur et à mesure, le plus tôt qu'on le pourra. On ne se croira pas obligé de fournir des contributions à toutes les questions énumérées dans la section A.

Les frais de port et autres seront remboursés à ceux qui en exprimeront le désir.

Les dessins originaux, surtout ceux dans lesquels s'exprime le développement continu du même enfant seront renvoyés, après avoir été copiés, à ceux qui les réclameront.

Les noms ne seront pas publiés.

Adresser les envois à M. le professeur Karl Lamprecht, Leipzig, Schillerstrasse, 8.

Note additionnelle au programme d'enquête du professeur Karl Lamprecht : « De l'étude comparée des dessins d'enfants. »

Le professeur Karl Lamprecht, parmi les catégories de dessins d'enfants qu'il désire recueillir, cite des illustrations de contes comme celui du Chaperon rouge. Pour que la comparaison devienne particulièrement instructive, il souhaite que le plus grand nombre possible d'enfants soient invités à dessiner l'histoire de Hans Guck-in-die-Luft.

Outre des milliers de compositions d'enfants allemands, le musée de Lamprecht renferme des envois importants de la Suède (80 kilogr. de feuilles légères), de la Belgique (70 kilogr. de feuilles), de l'Angleterre, de l'Italie,

de la Suisse, de la Roumanie, de la Russie, du Japon, de l'Amérique, de l'Afrique. Parmi ces derniers, l'envoi de Schigatini (Afrique Orientale allemande) est particulièrement précieux parce que l'on a joint aux dessins, des modelages en argile exécutés par les mêmes individus.

Les écoles de l'Inde ont envoyé 20 paquets contenant 8,000 dessins.

Le professeur Lamprecht a trouvé dans la Société des instituteurs de Leipzig, de nombreux collaborateurs qui l'aident dans son travail de classement, mais il s'est, en outre, assuré la collaboration des docteurs Levinstein, Kretschman et Kohler.

Levinstein a publié un important travail pour lequel il a utilisé une partie des documents du Musée de Leipzig. Ce travail est intitulé : *Kinderzeiehnungen bis zum 14 Lebensjahr, mit parallelen aus der Urgesehiehte, Kulturgeschichte und Volkerkunde.*

Kohler a donné un aperçu intéressant sur la collection de dessins d'enfants Hindous que renferme le Musée, dans les *Zeitschrift fur angewannte Psych. ü Psychol. Sammelforsch. — Band I, 1908.*

Recherches des instituteurs de Breslau 1905.

Recherehes des instituteurs de Breslau (1905).

Un groupe d'instituteurs de Breslau, sous la direction du psychologue William Stern, organisa en 1905, une enquête sur les dessins libres des enfants, à laquelle prirent part 1,500 écoliers et écolières de 6 à 18 ans des écoles primaires, moyennes et supérieures.

Les enfants furent invités à interpréter par le dessin, le conte : *Le pays de Cocagne*, d'après la version du poëte Hans Sachs, qui leur fut lue au début de la séance (50 vers). Les copies obtenues furent analysées aux points de vue suivants :

1. Les différences individuelles.
2. Les progrès reconnus avec l'âge (Altersfortschrit).
3. La représentation de l'espace.
4. Le problème du temps.
5. La différence des sexes.

Les résultats de cette enquête ont été analysés par Grosser et Stern (voir notes bibliogr.).

Recherches de Max Verworn à Goettingue 1906.

Reeherches de Max Verworn, à Goettingue (1906).

M. Verworn a procédé à Goettingue (Prusse), depuis 1906, à différentes enquêtes, dans les écoles, à l'effet de rechercher les relations existant entre le dessin des primitifs et celui des enfants.

Verworn procède à une première série d'expériences sur des enfants de 6 à 14 ans, fils des paysans des villages de la Thuringe, de la Hesse et du Sud du Hanovre. Il choisit ces sujets parce qu'il lui semblait que ces enfants de rustres se rapprochent le plus des conditions dans lesquelles se trouvaient les primitifs. Il fit dessiner de mémoire, par ces enfants, des objets qui leur étaient familiers : cheval, vache, porc, chèvre, etc., maison, voiture, soleil, lune, homme, femme, etc.

Dans une dernière série d'expériences, Verworn s'occupe de la question

suivante : Dans quelle mesure, des copies successives de la représentation d'un sujet peu familier, s'éloignent de l'image originale.

Cette question est intéressante pour éclairer certains points de l'histoire de l'art. Verworn fit recopier par des enfants, des dessins de l'époque paléolitique représentant des mammouths, des rennes, etc.

Les copies durent servir de modèles à de nouvelles séries de dessins d'enfants et ainsi de suite.

Verworn donne le résultat d'une partie de ses investigations dans son ouvrage : « Zür psychologie der primitive Kunst (Fischer, Yéna, 1908). »

* * *

AUTRES TRAVAUX

Nagy 1906.

Nagy, directeur de l'Ecole normale de Buda-Pesth, a également procédé à des enquêtes dans des écoles de villes et de villages de la Hongrie. Il a exposé les principaux dessins recueillis au Congrès de Pédologie de Berlin (1906). Nagy a publié une brochure en langue hongroise, dans laquelle il exposé le résultat de ses études sur une partie des documents qu'il a recueillis.

Bencini Paola 1908.

Bencini Paola, assistante au laboratoire de psychologie expérimentale de l'Institut royal d'études supérieures de Florence, a publié les résultats (Revista pédagogica — 1908) de l'étude d'une partie des dessins (2,481 copies) obtenus dans une enquête faite dans les écoles primaires et gardiennes à Florence, suivant les indications du questionnaire Lamprecht.

L'auteur se place uniquement au point de vue de la psychologie de l'enfant.

Je pourrais encore citer les travaux de Maitland (1895), de Partridge (1902), etc.

* * *

C. — Troisième cycle de travaux : La méthode biographique.

Troisième cycle de travaux : *La méthode biographique*

Quelques observateurs se sont attachés à suivre l'évolution du dessin libre de certains enfants pendant une période de temps plus ou moins considérable.

Les recherches de l'Université de Californie.

Travaux de l'Université de Californie.

Le *Graduate Seminary in Pedagogy* de l'Université de Californie, comprend une section de pédologie (Child study section) dirigée par Elmer Brown, professeur de pédagogie à l'Université. Des membres de cette section se sont attachés à suivre le développement des premières manifestations de dessin chez des enfants. Leurs observations devaient spécialement avoir pour but de donner une solution aux huit questions suivantes qui avaient fait l'objet de discussions dans diverses séances de la section. Ces questions étaient :

1° Que savez-vous des circonstances dans lesquelles l'enfant a commencé à dessiner ? Faisait-il du dessin avant d'avoir vu dessiner d'autres enfants ?

Dessinait-il d'abord sans intention déterminée et dans ce cas, pouvez-vous dire quand et comment il commença à dessiner en ayant en vue un but déterminé ?

2° La première intention fut-elle la représentation d'objets ou de formes de beauté ? Quand et comment l'une ou l'autre de ces intentions commença-t-elle à apparaître dans son dessin ?

3° A quel âge le vit-on essayer de copier les dessins des autres ? A quel âge le vit-on essayer de représenter un objet se trouvant devant lui, d'après son exacte apparence, en prenant l'objet lui-même comme modèle ?

4° Semblait-il regarder son dessin comme une représentation adéquate de ce qu'il avait essayé de faire ? Avez-vous vu des signes de découragement à cause de son inhabileté à faire son dessin conformément à sa représentation mentale de l'objet ?

5° Quelles indications avez-vous recueillies de ses dispositions à faire du dessin purement un symbole de l'objet plutôt qu'une représentation réelle ?

6° Quelles indications avez vous recueillies de ses dispositions à représenter le contour général des objets au moyen de simples lignes courbes et de simples droites ? Quand est-il à même de représenter les objets avec une apparente exactitude ?

7° Apporte-t-il une attention spéciale au contour des objets qu'il dessine ou à leur direction, grandeur et forme générale. Avez-vous remarqué des changements à cet égard ?

8° Montre-t-il plus d'intérêt pour la forme que pour la couleur ? Avez-vous remarqué des changements à cet égard d'année en année ?

Quatre monographies accompagnées de notes du professeur E. Brown ont été publiées par les soins de l'Université de Californie, ce sont celles de :

1°) Ruth W., observée par sa tante habitant sous le même toit, Milicent Wasburn Shinn, du 27e au 64e mois, d'une façon très régulière. Ce rapport comprend 24 pages. Il est illustré de 23 figures.

2°) Ruth, observée par sa maman, Catherine Woolsey Slack, de 3 à 5 ans, particulièrement au point de vue de l'évolution du bonhomme représenté ici par le père dont le portrait est demandé chaque mois à l'enfant. Ce rapport comprend 4 pages et est illustré de 13 figures.

3°) Bayard, observé par sa maman, Eleanor Gibbons Sharp, du 28e mois à 5 ans, particulièrement au point de vue de la représentation de ses animaux. L'enfant dessinait des chevaux avec un très grand plaisir. Ce rapport comprend 8 pages et est illustré de 11 figures se rapportant à la représentation du cheval.

4°) Caroll, observé par sa maman, Lulu Medburg Chapman, du 32e mois au 48e mois. Ce rapport comprend 14 pages et est illustré de 14 figures.

Nous reviendrons dans le cours de ce travail sur les points intéressants de ces monographies et des conclusions de E. Brown.

AUTRES TRAVAUX

Mme Louise Hogan a publié un ouvrage : *A Study of a Child* (New-York — Harper et Brothers, 1898) dans lequel elle relate tout ce qui intéresse le développement de son enfant jusqu'à l'âge de 8 ans. L'ouvrage s'étend longuement sur les dessins, spontanés ou provoqués, de l'enfant. Il est illustré de plus de 500 reproductions de ses premières œuvres. Malheureusement, l'auteur ne semble pas très versé dans les problèmes de la psychologie et de

Mme Louise Hogan 1898.

l'examen de cet ouvrage, il me reste l'impression que, très souvent, l'amour maternel a fait tort à la vérité de l'observation psychologique.

Le petit Hogan montre des dispositions tout à fait exceptionnelles pour la représentation des locomotives et des bateaux.

Lukens 1896.

Lukens a observé le développement du dessin spontané chez une petite fille, depuis l'âge de 2 ans et 3 mois jusqu'à l'âge de 4 ans et 8 mois (voir bibliogr.).

Baldwin.

Baldwin relate dans son ouvrage *Le développement chez l'enfant et dans la race* ses observations sur le développement de l'*imitation graphique* chez sa petite fille, du 19e au 28e mois.

D. — Quatrième cycle de travaux : Méthode d'observation directe.

Quatrième cycle de travaux : *Méthode d'observation directe.*

Dans l'emploi de cette méthode, l'investigateur fait dessiner l'enfant, s'informe du pourquoi des différents traits. Il laisse l'enfant dessiner librement ou lui propose des sujets à traiter et choisit ceux-ci de manière à s'éclairer sur certaines particularités.

TYPES DE TRAVAUX

Perez 1901.

Perez a utilisé ce procédé. Il a expérimenté sur des enfants de 5 à 6 ans. Il a publié le résultat de ses observations dans le chapitre X de son ouvrage : *L'Education intellectuelle dès le berceau* (1901).

Passy 1891.

Passy a fait dessiner, devant lui, des enfants de 3 à 13 ans, de la campagne et de la ville.

Il leur présentait des modèles qu'il faisait copier d'après nature. Ses investigations portent spécialement sur la tendance au dessin « *de chic* », la perspective, la mise en place. L'auteur a publié le résultat de ses recherches dans la *Revue philosophique*, déc. 1891.

Katz 1906

Katz a publié dans le *Zeitschr. für Psych. und Physiol. der Sinnesorgane* 1906, les résultats de ses investigations sur le dessin de copie et d'après nature de trois enfants âgés de 5, 6 et 7 ans.

E. — Cinquième cycle de travaux : Méthodes diverses.

RECHERCHES DU LABORATOIRE DE PÉDOLOGIE D'ANVERS

Cinquième cycle de travaux : *Méthodes diverses. Recherches du laboratoire de pédologie d'Anvers.*

Schuyten, directeur du laboratoire de pédologie d'Anvers, a procédé, en 1901, à une enquête à l'effet d'étudier l'évolution de la représentation du bonhomme (ventje) chez les enfants de 3 à 13 ans. Voici comment il procéda :

A la fin de février et au début de mars 1901, Schuyten visita le nombre d'écoles et de classes nécessaires pour obtenir 100 dessins d'enfants de

chacune des demi-années comprises entre 3 et 13 ans, ce qui fait 20 séries de 100 dessins pour les garçons et un nombre égal pour les filles.

Les visites de l'expérimenteur n'étaient pas annoncées au personnel de l'école. Elles se firent le plus souvent de 8 1/2 à 11 heures — dans quelques cas, l'après-midi avant 3 heures.

Schuyten procéda lui-même à toutes les expériences. Il remit à chaque enfant une feuille de papier à dessiner de 16 cm × 10.5 cm, et les pria de dessiner « un bonhomme comme ils avaient l'habitude de faire » ; en outre, il les prévint qu'ils pouvaient dessiner librement, comme ils l'entendaient.

Schuyten utilisa le matériel qu'il avait réuni par la méthode que je viens d'indiquer, aux points de vue suivants :

1) *La détermination du degré de perfection.* L'auteur dénombra, dans chaque série, le nombre de têtes, de bras, de jambes, etc., et les trois parties du visage et en déduisit, pour chaque partie du corps, le coëfficient qualitatif du groupe. En outre, il tenait compte de la façon dont les parties du corps étaient dessinées, il notait les têtes de face et de profil, les types mixtes, les yeux, les oreilles, le nez, la bouche, avec et sans dents, les ornements (couvre-chef, cheveux, barbe, moustaches, lunettes...)

2) *L'analyse quantitative.* Schuyten mesura les bonhommes jusque dans leurs plus petites particularités, aussi exactement que possible à une fraction de 1 mm. près. Il procéda à ce travail d'abord avec le double décimètre, puis il contrôla les résultats au moyen de la plaque millimétrique (1). L'auteur déclare dans l'exposé des résultats de ses investigations que le travail de mensuration fut très difficile à mener à bien et qu'en maintes circonstances il donna lieu à de longues et profondes réflexions (*in menig geval*, *stof is*, *tot een diep nadenken*, p. 6).

Schuyten prit les mensurations suivantes :

A. — TÊTE

1. Longueur (sans la coiffure). — 2. Largeur (y compris les oreilles).

B. — NEZ

1. Longueur. — Celle-ci est la distance entre la base et la racine, pour autant que cela pouvait être déterminé. Souvent le nez était représenté par un petit point (p) ou une ligne (l).

2. Largeur. — Toutes les têtes vues de face : distance entre les extrémités des narines. Pour les demi-figures, la demi-largeur exacte fut donnée.

C. — BOUCHE

1. Longueur. — 2. Largeur. — Remarques pour les points, les lignes, les faces, les demi-faces comme pour B.

---

(1) Plaque en cristal de 13 cm. × 18 cm. sur laquelle est gravée la division en cm. et en mm. et que le professeur Mac Leod de l'Université de Gand emploie pour ses investigations biologiques.

D. — OREILLES

1. Longueur. — 2. Largeur.

F. — COU

1. Longueur. — 2. Largeur.

G. — TRONC

1. Longueur. — Il n'a pas toujours été facile d'établir celle-ci, à cause du vêtement. Il était alors nécessaire de rechercher la hauteur de la hanche qui, souvent, semblait tomber d'aplomb avec la forme de la robe. Dans cette colonne se trouvent aussi à certaines places des nombres entre guillemets : c'est toute la longueur du tronc y compris l'habit ou la jupe.

2. Largeur. — Plus grande largeur non compris les bras.

H. — BRAS

1. Longueur. — C'est-à-dire la longueur moyenne des deux bras. Les bras en courbe sont mesurés sur la médiane au moyen du curvimètre à 1 mm. près.

2. Largeur. — Même note.

MAINS

1. Longueur moyenne des deux mains. — 2. Largeur moyenne des deux mains. — 3. Longueur moyenne de tous les doigts. — 4. Largeur moyenne de tous les doigts.

Quand les doigts sont représentés par une ligne unique, la colonne indique la lettre *l*.

JAMBES

1. Longueur moyenne des deux jambes. — La plus grande largeur moyenne des deux jambes. — Longueur moyenne des deux pieds. — La plus grande largeur moyenne des deux pieds.

FIGURE COMPLÈTE

1. Plus grande longueur y compris la coiffure. — 2. Plus grande largeur.

L'auteur a utilisé ces mensurations pour établir une courbe de l'ampleur que prend à travers les âges scolaires, les reproductions spontanées des enfants.

3) *La mesure du développement artistique des élèves.* — Pour cela Schuyten compare les proportions classiques admises comme idéales par les artistes. Il a examiné ainsi la tête comparée à la stature (proportion classique 1 à 8) (1 : 3), la longueur du bras et du pied comparées à la stature (3 : 8 et 1 : 6), la longueur du pied comparée à celle de la main (3 : 2), la relation entre la main et le visage (1 : 1).

4) *L'étude des types.* — L'auteur déclare qu'après beaucoup d'efforts inutiles, il est arrivé à la conclusion : « Qu'il n'est pas possible d'établir un type unique de bonhomme pour chaque âge en ayant recours uniquement à l'investigation scientifique. Pourtant ces types existent, mais pour les établir avec exactitude il faut une base qui lui échappe jusqu'ici. »

Nous reviendrons dans la suite sur ce curieux travail et sur les extraordinaires mensurations de Schuyten.

Recherches de Lobsien, à Kiel (1905).

Lobsien a repris en 1905, dans les écoles de Kiel, les expériences de Schuyten à l'effet de rechercher « si, en fait, on se rapproche du canon d'art à mesure qu'on avance en âge ». *Recherches de Lobsien à Kiel 1905.*

Il a toutefois abandonné les mensurations sur les parties du visage « parce que leur représentation n'était pas d'une netteté suffisante ».

De plus, il n'a pris que des enfants âgés de 8, 11, 13 et 14 ans ; il a choisi les meilleurs et les plus mauvais dessinateurs. Il n'a utilisé qu'une partie des copies obtenues.

Recherches de Kik sur les aptitudes au dessin subnormales (1905).

Kik a étudié treize petits dessinateurs manifestant des dispositions tout à fait exceptionnelles. Ces cas lui ont été signalés par l'exposition d'Art enfantin de Breslau (1905), par la revue « Kind und Kunst », par l'ouvrage de Kerschensteiner et par ses relations personnelles. *Recherches de Kik 1905.*

Kik n'a pu voir et faire travailler devant lui qu'une partie seulement de ses sujets. Il a recueilli des documents les concernant par correspondance ou par des communications qu'il eut avec les enfants eux-mêmes, leurs parents ou leurs professeurs. Il étudie chez ces enfants le rôle de la mémoire, de l'imagination, du sentiment dans les productions artistiques. Il recherche aussi quelle a été l'influence de la vie, de l'école et de la maison sur le développement du talent iconographique, et enfin le rapport du dessin et de l'intelligence.

ETUDES DE EARL BARNES (1896-1902)

Earl Barnes a publié dans ses « Studies on Education » des dessins choisis d'enfants. Il les commente et fait ressortir en quoi ces dessins expriment la vie de l'enfant. Le but de Barnes est d'attirer l'attention des parents et des éducateurs sur l'intérêt qu'il y a à analyser les dessins spontanés des enfants. *Barnes. 1896-1902.*

F. — Observations sur les méthodes d'investigation.

Les méthodes que je viens de signaler et qui sont employées par différents pédagogues, psychologues, historiens, ne permettent pas toutes d'arriver à des conclusions positives. Les méthodes de collectionnement et d'enquête ont permis l'élaboration de travaux fort intéressants mais qui doivent nécessairement rester dans des généralités, à moins d'être dirigées spécialement en vue de l'éclaircissement d'un point bien précis. *F. — Observations sur les méthodes d'investigation.*

La méthode d'enquête présente notamment les grands inconvénients suivants, qu'elle partage en partie d'ailleurs avec la méthode de collectionnement.

a) *L'appel à un très grand nombre de collaborateurs.*

Le plus souvent ces collaborateurs sont des instituteurs dont la plupart ne sont pas versés dans les choses de la psychologie, sont sceptiques, indifférents, ou ce qui est pire, craignent que la valeur de leur enseignement ne soit établie d'après les travaux de leurs élèves. Suivant le cas, ils négligeront d'observer toutes les prescriptions, exprimeront à haute voix leur ennui de

passer leur temps à ce qu'ils appellent des niaiseries, influenceront le travail des enfants par des explications supplémentaires ou des croquis au tableau noir, etc.. Kerschensteiner reconnaît que malgré ses conférences, ses recommandations personnelles, une surveillance assidue pendant les travaux, il fut obligé au cours de l'une de ses enquêtes sur les écoliers de Munich, de sacrifier les copies fournies par 20 classes, parce qu'il reconnut qu'elles avaient été influencées. Dans son enquête sur la représentation du cheval, il découvrit dans certaines classes une grande majorité de dessins présentant, outre l'animal, le ratelier, fait indiquant certainement que les enfants avaient été aidés par une gravure ou un dessin.

b) *La difficulté de lire un dessin et de lui donner une valeur exacte lorsqu'on l'étudie en dehors des commentaires dont l'enfant l'accompagne, et en dehors des autres dessins fournis par l'enfant.*

Dans divers chapitres de ce travail, et notamment dans ceux consacrés au *dessin-langage* et à l'*automatisme*, j'aurai l'occasion de montrer toute l'importance de cette critique. — Il serait tout à fait impossible aussi d'étudier l'évolution du stade préliminaire par la méthode de collectionnement ou celle des enquêtes.

c) *La variation des dispositions de l'enfant.*

Ces variations peuvent être considérables et donner lieu à des différences énormes dans la valeur de la suite des productions iconographiques d'un enfant.

d) *La variation des excitants du milieu.*

Des influences diverses produisent une différenciation très considérable dans le degré d'évolution de différents schémas du même enfant : influences électives, automatisme, fortes excitations visuelles, etc. Ces influences, en agissant, donnent lieu à des dessins plus évolués ou moins évolués que l'ensemble des schémas de l'enfant (schémas exceptionnels) (1).

e) *La différence dans l'entraînement.*

Dans les enquêtes générales on compare des enfants qui ne dessinent jamais avec des enfants qui dessinent souvent. En diverses circonstances, j'ai pu m'assurer que des enfants non entraînés au dessin produisent des schémas très inférieurs, mais qui évoluent très rapidement, et de telle façon qu'au bout de quelques séances ils arrivent à tracer facilement des types correspondants aux dessins de leur âge. C'est, me semble-t-il, une très grosse cause d'erreur que cette inégalité dans les avantages présentés, sous ce rapport, par les différents élèves.

Les enquêtes sur de grandes masses d'enfants peuvent être utilisées avec avantage lorsqu'il s'agit de réunir des collections de types de divers stades ou lorsqu'il s'agit d'établir la fréquence de certains phénomènes, et dans certaines autres circonstances dont j'aurai probablement l'occasion de

---

(1) Les critiques c. d. e. s'appliquent également à l'enquête de Schuyten (méthodes diverses, p. 14 et suivantes).

reparler au cours de cet ouvrage. Pour l'étude approfondie de la signification des dessins d'enfants, il est nécessaire de recourir à la méthode biographique combinée avec celle de l'observation directe. Ces méthodes permettent seules de documenter des chapitres importants comme ceux concernant les délicats problèmes qui se greffent sur les diverses étapes des stades préliminaires, ou ceux qui se rapportent aux manifestations d'automatisme, de l'orientation renversée, des rapports du langage parlé et du dessin, etc., etc. C'est pourquoi je pense que des travaux comme la monographie de l'Université de Californie (Brown) présentant des séries de dessins commentés de quelques enfants, apporte des matériaux plus importants à la psychologie de l'enfant que tels grands travaux basés exclusivement sur la méthode des enquêtes.

G. — Recherches personnelles.

Recherches personnelles.

Dans mes recherches sur les dessins spontanés des enfants, j'ai fait usage de plusieurs méthodes, et j'ai procédé dans des milieux très divers. Voici l'indication des principales sources des nombreux matériaux constituant ma collection :

A) D'octobre 1900 à juillet 1901, j'ai suivi une série de huit enfants âgés de 7 à 11 ans, tous fils de parents riches. — J'ai consacré en moyenne deux heures par semaine à ces enfants. Je les faisais dessiner librement ce qu'ils voulaient et je notais sur les papiers les commentaires dont ils soulignaient leurs travaux. La moitié du temps fut réservée à l'interprétation par le dessin de sujets proposés par moi. Voici quelques sujets que je fis traiter :

Quand j'étais petit garçon. — Au bassin de natation. — L'excursion faite la veille à la campagne. — Des soldats, etc.

B) De septembre 1901 à juillet 1905, je fis des recherches en procédant de la manière suivante :

Dans toutes les classes d'une école d'arriérés, dans quelques écoles de garçons et de filles normaux, puis dans toute une série de classes où le hasard me fit pénétrer, je fis traiter les sujets suivants :

a) Dessiner sur une feuille de papier dans chacune des six cases marquées par des plis les types suivants : Un monsieur, une dame, un petit garçon, une petite fille, un soldat, un cavalier.

b) La maison familiale.

c) Un monsieur se promène avec son petit chien.

d) Une dame promène son bébé couché dans sa voiture d'enfant.

e) Deux fillettes jouent à la balle ; l'une d'elles vient de lancer la balle dans une vitre. Celle-ci s'est brisée.

f) Un voleur se sauve, poursuivi par un gendarme. Le voleur tient sous le bras une poule qu'il vient de dérober.

g) La Saint-Nicolas.

h) Sujets au choix.

J'indiquais l'âge et le nom de l'enfant sur chacune des copies. Les feuilles obtenues dans une classe étaient serrées dans une chemise sur laquelle je notais les indications suivantes : date, école, degré, année, sujet traité, nombre de copies. En outre, je croquais un plan de la classe sur lequel j'indiquais la place occupée par chacun des élèves.

C) De septembre 1903 à juillet 1904, je consacrai régulièrement une demi-heure par semaine à laisser dessiner librement une classe de 40 élèves âgés de 6 à 8 ans. Les sujets au choix alternaient avec les sujets proposés par l'instituteur. Toutes les copies furent conservées.

D) De septembre 1904 à juillet 1905, je consacrai six demi-heures par semaine à laisser dessiner librement une classe de trente enfants arriérés âgés de 9 à 11 ans. Les sujets au choix alternaient avec les sujets libres. — Toutes les copies furent conservées. Je choisis parmi ces sujets quelques enfants que je suivis de plus près et pour lesquels je notai régulièrement sur le papier tous les commentaires dont ils accompagnaient leurs dessins. Je me rendis compte par ce système du grand nombre de choses qui échappent lorsqu'on se contente d'examiner les travaux sans avoir assisté à leur élaboration.

E) De septembre 1905 à juillet 1906, je fis dessiner régulièrement, tous les jours, les vingt-six élèves de la classe d'observation de la section d'enseignement spécial annexée à l'école n° 7 de Bruxelles (1).

Je laissais les enfants dessiner librement ce qu'ils voulaient, ou bien je les invitais à interpréter un sujet que je leur donnais. L'intérêt présenté par celui-ci ne se soutenait généralement pas plus de dix minutes, et le reste de la leçon était employé à des dessins sur des sujets choisis par l'enfant.

Je consacrais régulièrement aussi quatre séances par semaine à du modelage libre au moyen de la terre plastique.

Je m'occupai spécialement de suivre l'évolution de l'expression par le dessin et par le modelage chez une dizaine de sujets qui me paraissaient particulièrement intéressants ; la plupart d'entre eux n'ayant jamais dessiné ou modelé, et deux d'entre eux ayant déjà été l'objet de mes investigations l'année précédente. En outre, j'étudiai parallèlement le langage de ces sujets.

Les observations que j'eus l'occasion de faire dans cette classe m'ont été particulièrement utiles parce que les enfants anormaux que l'on accepte dans les classes d'enseignement spécial ne sont pas *essentiellement* différents des enfants normaux. Il n'y a entre ces deux catégories d'enfants que des différences de degré d'ordre qualitatif et quantitatif, mais non de *nature*. Il s'ensuit que les stades d'évolution — qui sont les mêmes que ceux par lesquels passent les enfants normaux — s'étudient plus facilement chez les enfants anormaux parce que, d'une part, ils se fixent pendant plus longtemps et que, d'autre part, ils sont tracés avec plus de fermeté.

Parallèlement à mes recherches dans cette classe d'enfants anormaux, je fis d'autres recherches dans une école Froebel et une école primaire de filles de Molenbeek avec la collaboration de la directrice Mme Michiels.

Je fis là quelques enquêtes collectives sur des sujets divers et j'appliquai la méthode de l'observation directe sur différents types choisis.

En novembre et décembre 1908, je donnai au personnel enseignant des écoles Frœbel de Charleroi une série de conférences sur la psychologie du

(1) Voir sur cette classe mes « Notes pédagogiques sur une classe d'enfants anormaux », 1908, Bruxelles,

dessin des petits enfants, et j'eus le bonheur d'entraîner à des recherches quelques institutrices intelligentes parmi lesquelles je tiens à signaler tout particulièrement Mmes Ballot, Depinchart, Goffin, Reculez, Eug. et Ros. Varlez.

Ces dames acceptèrent de suivre, chacune dans sa classe, l'évolution du dessin de quelques enfants choisis, de conserver tous les travaux de ces enfants, soigneusement annotés et datés. — Je fis de fréquentes visites dans ces écoles, je fis dessiner les enfants devant moi, je dirigeai et contrôlai toutes ces observations.

En outre, je pratiquai avec mes élèves de l'Ecole normale de Charleroi la méthode d'observation directe sur de nombreux enfants de ces écoles Frœbel.

Parallèlement, je poursuivis mes recherches dans les écoles de Madame Michiels, où différents enfants furent suivis pendant une année.

Depuis octobre 1906 jusqu'en mars 1909 j'ai poursuivi mes observations (dessins, modelage, langage) sur quelques enfants ne fréquentant pas l'école. Ce sont deux enfants présentant certaines anomalies physiques et intellectuelles et deux enfants normaux intelligents.

De tout ce matériel, ce sont spécialement les cas suivis qui m'ont été précieux et m'ont permis de faire les observations les plus intéressantes. Ce serait anticiper sur mon travail que de les signaler ici, mais je citerai cependant différents points importants qui se sont dégagés de mes observations sur des cas suivis :

La courbe de l'évolution du dessin n'est pas une ligne s'élevant régulièrement ; elle est brisée par des retours en arrière plus ou moins considérables.

La marche en avant se fait par parties, ce qui donne lieu à des stades mixtes toujours très intéressants.

L'enfant se forme des schémas qui se fixent d'abord dans une forme stéréotypée, qui évoluent ensuite peu à peu. — Le degré de fixité des schémas est particulièrement considérable chez les anormaux et chez les enfants débiles ou mal portants.

Le tracé de certaines formes s'automatise et tend alors rapidement à dégénérer.

L'évolution du dessin libre considéré comme forme d'expression suit une marche parallèle à celle du langage.

Les variations dans la valeur des dessins d'un enfant sont en rapport avec les variations de son activité intellectuelle. La comparaison des travaux produits successivement par un enfant est fort instructive pour la connaissance de l'enfant.



CHAPITRE II

La Représentation du Bonhomme

SOMMAIRE

I. — Le Stade préliminaire

A) *Adaptation de la main à l'instrument.*

B) *L'enfant donne une appellation déterminée à des traits incohérents.*

C) *L'enfant énonce ce qu'il se propose de représenter par un signe graphique.*

D) *L'enfant saisit un rapport visuel de forme entre des ensembles de traits obtenus par hasard et certains objets.*

II. — Evolution de la représentation de la figure humaine

A) *Premières tentatives de représentation : rappel du stade préliminaire.*

B) *Le stade têtard.*

C) *Stade de transition évoluant vers la représentation du bonhomme, complet de face.*

D) *La représentation complète de l'être humain vu de face.*

E) *Stade du profil de transition.*

F) *Le profil.*

1. — Le Stade préliminaire

a) *Adaptation de la main à l'instrument.*

A) *Adaptation de la main à l'instrument.*

Les tout premiers tracés de l'enfant sont généralement des gribouillages timides et peu étendus, de petites lignes sans direction bien déterminée, semées de-ci de-là sur la feuille de papier ou l'ardoise. Cette forme persiste assez longtemps seulement chez les enfants timides.

Le crayon est pris à pleine main, la pointe est dirigée perpendiculairement au papier. Le travail que fait l'enfant est pour lui un jeu qui pourra accaparer sont attention pendant un temps assez long. Un de mes sujets de trois ans prit plaisir à tracer de minuscules gribouillages pendant plus d'une heure. En général cependant, l'intérêt de ce jeu est vite épuisé, l'enfant l'abandonne pour y revenir peu après, l'abandonner encore et y revenir.

Chez les enfants normaux les tracés sans signification sont bientôt rem-

placés par d'autres stades d'évolution. Ils ne sont cependant pas abandonnés définitivement et l'enfant y reviendra souvent.

Chez l'enfant anormal ou arriéré le stade préliminaire se prolonge pendant de longs mois. (Voir notamment le cas de François M., anormal, 6 1/2 ans, cas analysé (1).

Cependant l'enfant s'enhardit, les traits jetés sur le papier deviennent plus grands et plus liés. L'instrument (crayon ou touche) est levé moins souvent. Les productions correspondant à ce nouveau degré d'évolution apparaissent sous forme de lignes brisées qui courent d'un côté à l'autre de la feuille de papier, généralement de gauche à droite ; de traits verticaux tracés avec une fermeté grandissante, de haut en bas ; de traits tracés en tous sens, les uns au-dessus des autres, avec une tendance de plus en plus marquée à conserver tout le temps l'instrument en contact avec le papier. Puis les traits tendent à s'incurver, à prendre la forme de spirales. Celles-ci peu nombreuses d'abord, augmentent peu à peu et finissent par être tracées avec une telle fougue qu'elles débordent du papier et vont se continuer sur la table.

J'ai trouvé la tendance au tracé de la spirale chez un grand nombre d'enfants que j'ai observés. Chez la plupart, le crayon suit la direction opposée à celle suivie par les aiguilles d'une montre.

Chez d'autres enfants les traits ne prennent pas une direction aussi caractéristique. Les gribouillages restent informes et, suivant l'état d'esprit de l'enfant ou les influences qui peuvent agir sur lui (imitation, invitation au dessin, etc.), les traits sont rares et informes, ou nombreux et enchevêtrés de mille façons.

Pendant toute cette première partie du stade préliminaire l'enfant ne comprend pas le dessin ; il n'a aucune idée de sa valeur de représentation visuelle. Il fait des traits pour jouer et s'il appelle parfois ses productions *un beau dessin*, c'est une appellation acquise de l'entourage, mais qui n'éveille en l'enfant aucune idée correspondant à une représentation.

b) *L'enfant donne une appellation déterminée à des traits incohérents.*

Cependant, sollicité par son entourage à faire un portrait, à dessiner un objet, ou entraîné par l'imitation de ses camarades plus âgés qui font des dessins et leur donnent une appellation, l'enfant en vient à donner un nom à des gribouillages quelconques.

B) *L'enfant donne une appellation à des traits incohérents.*

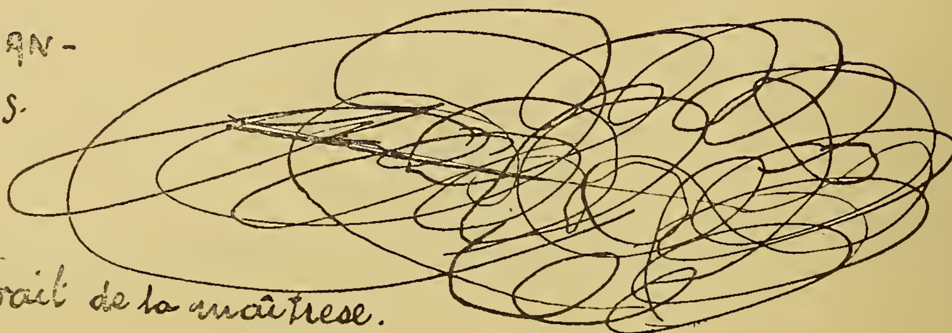
Hortense (3 ans) appelle « cheval » une ligne brisée, et « papa » une autre ligne brisée.

Léontine (3 ans) fait successivement le portrait de son père, de sa mère et de son frère, et chaque dessin est composé d'une ligne brisée horizontale (V. pl. I). (Pl. I.)

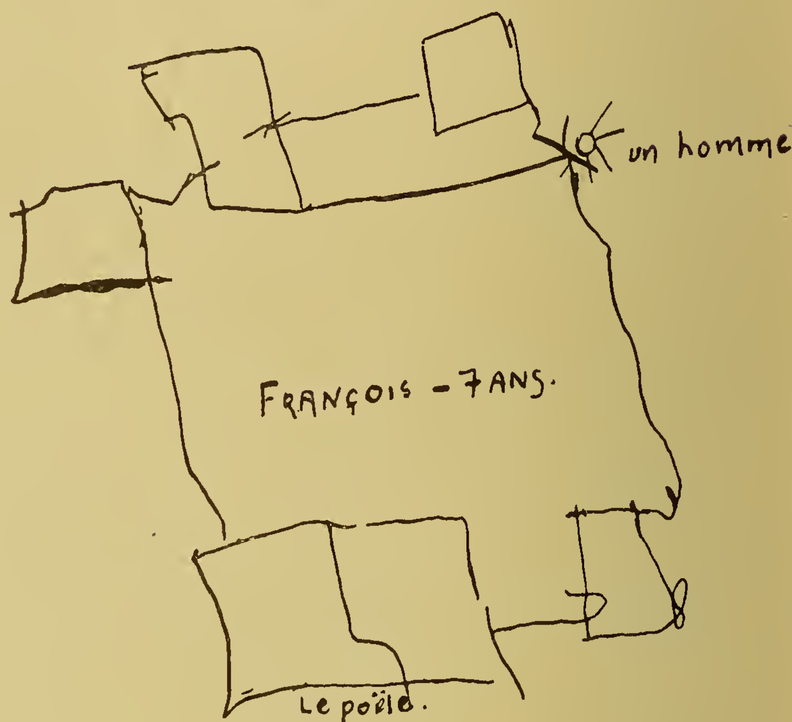
Herman (3 ans) donne à un gribouillage en spirale le nom de « portrait de la maîtresse » (V. pl. I), et Aimable (3 ans) appelle « cheval » un gribouillage de même forme. (Pl. I.)

L'entourage de l'enfant encourage encore cette tendance à mettre une

(1) Pour les cas analysés consultez la table.

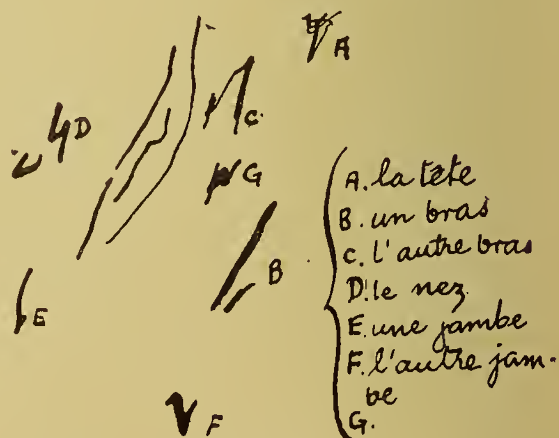








Jean - 3 ans et demi



Louise - 3 ans.

étiquette sur un groupe de traits obtenus au hasard en lui demandant fréquemment ce qu'il a dessiné. Il répond alors suivant les idées qui surgissent dans son cerveau à ce moment.

Voici quelques réponses que j'obtiens après des questions de l'espèce adressées à de petits enfants de 3 à 4 ans qui ont laissé vagabonder leur crayon sur le papier : *Des magasins avec des masques et des confettis* — *le carnaval* (nous sommes un lendemain de carnaval) — *des quelque chose* — *des dames* — *des chevaux* — *des moutons* — *de la terre* — *des enfants qui jouent* — *des laides bêtes* — *des ballons* — *des moustaches* (une vingtaine de petites lignes spiralées) — *la mer*.

Rien n'est plus facile d'ailleurs que de suggérer à l'enfant la désignation que l'on désire obtenir.

Je me résume : Il résulte clairement de tout ceci que jusqu'à ce moment l'enfant ne comprend pas encore le rapport visuel qu'il y a entre un objet et sa représentation graphique. Il imite gauchement sans se rendre compte du pourquoi tout comme le perroquet imite la parole sans la comprendre. D'autre part le travail de son imagination l'amène à faire pour le dessin ce qu'il fait dans ses jeux quand il converse avec un bâton, ou qu'il donne à manger à une brique et la met dormir. Le trait obtenu par hasard devient le support momentané d'une image mentale. Ce qui montre bien que, pendant cette période, le dessin n'a aucune signification de représentation visuelle, c'est que l'enfant change ses appellations pour un même dessin suivant les suggestions du moment. Pour un enfant de trois ans, ce qu'il disait tout à l'heure être un chien, est maintenant « des méchants hommes ». — Une petite fille de trois ans et demi me montre un de ses dessins en disant : « C'est une balançoire » ; peu après ce même dessin doit représenter un lit. — Je demande à un petite fille ce qu'elle a représenté sur son papier. Elle me répond : « Beaucoup de soldats. » — Je lui parle alors de petits moutons si jolis, si jolis, que j'ai vus dans une grande prairie où il y a de belles fleurs, etc. Après mon récit je la ramène à son dessin, et lui demande de nouveau ce qu'il représente : « Tu vois bien, dit-elle, c'est des moutons dans la prairie. »

La même tendance se manifeste chez des enfants anormaux plus âgés. Tel est par exemple le cas de François M. (cas analysé, voir la table), qui, à l'âge de 6 ans et demi, me fait une série de traits incohérents enchevêtrés qu'il dit être la pluie. Je lui demande : « Où sont les gens ? » Sans hésiter il me montre quelques traits au hasard. Je lui demande ensuite : « Où sont ses camarades, François, Antoine, Clément ? » Il indique également des traits quelconques pour chacun de ces personnages.

*
* *

Un type de dessin assez curieux, que j'ai trouvé chez divers enfants de 4 à 6 ans et chez des enfants anormaux, consiste à faire sur le papier un croquis plus ou moins compliqué, composé de lignes droites et courbes reliées, formant dans leur ensemble des séries de figures géométriques *toutes reliées*

entre elles. Des appellations diverses sont données à des fragments de ces figures.

Un petit garçon de 4 ans, auteur d'un semblable dessin, me désigne au sommet le portrait de son papa, composé d'un rectangle et de deux traits droits qui se réunissent par une courbe d'où rayonnent quelques traits. Il désigne d'autres ensembles de lignes formant des figures géométriques plus ou moins régulières et les dénomme : un rat,
(Pl. I.) un cheval, etc. (V. pl. 1.)

François M..., anormal (cas analysé, voir la table), produit le 18 janvier 1906 (7 ans), un dessin du même genre. Il donne le nom de : « Un homme, des lits, un poêle », aux diverses parties de la figure. Ces appellations varient d'ailleurs dans la suite.
(Pl. I.) (Voir pl. 1.)

Peut-être faut-il attribuer ces croquis à un reliquat des impressions visuelles acquises aux exercices frœbeliens et notamment aux formes de beauté et aux formes de vie des planchettes et du pliage. Souvent l'institutrice concrétise ces formes en leur donnant un nom familier. Il n'est pas certain que l'enfant saisisse toujours le rapport de ressemblance existant entre l'objet désigné et la forme obtenue. Il en résulterait une tendance à donner des noms quelconques à des figures abstraites.

c) *L'enfant énonce ce qu'il se propose de représenter par un signe graphique.*

c) *L'enfant énonce ce qu'il se propose de représenter par un signe graphique.*

On pourrait trouver une nouvelle subdivision de cette seconde partie du stade préliminaire dans ce fait que l'enfant déclare à l'avance ce qu'il compte dessiner.

Je vais faire un cheval, un homme, une dame, dit-il, puis il trace une ligne brisée, une spirale, des traits enchevêtrés, et déclare que c'est là le dessin du cheval ou de la dame.

Parfois il relate tout un récit, et les traits qu'il trace pendant qu'il parle semblent l'aider à s'extérioriser. *Je vais dessiner le tirage au sort*, dit Jean, un enfant de 3 ans et demi, en prenant son crayon. *Voilà des drapeaux, des tambours et des numéros*, ajoute-t-il en traçant chaque fois une ligne verticale plus ou moins droite, de haut en bas de sa feuille de papier. *Et voilà des conscrits qui dansent, il y en a beaucoup, beaucoup, et encore...*, et il ajoute de nouveaux traits semblables aux premiers, qui sont jetés sur son
(Pl. I.) papier au hasard de son coup de crayon. (V. pl. I.)

Louise, une enfant de 3 ans, annonce qu'elle fait le portrait de son papa. Elle fait sur sa feuille de petites lignes quelconques, qu'elle sème de haut en bas, à gauche, à droite, sans ordre, sans liaison d'aucune sorte et elle énonce en traçant : « La tête (a),
(Pl. I.) un bras (b), encore un bras (c), le nez (d), une jambe (e), l'autre jambe (f). (V. pl. I.)

Lucienne (3 ans), fait le portrait de sa maîtresse. Elle trace une grande ligne horizontale et énonce : « La tête », puis une autre ligne horizontale « les jambes ». Elle fait ensuite quelques lignes verticales et obliques qui viennent couper les premières et
(Pl. II.) dénomme ces lignes : les bras, les yeux. (V. pl. II.)

Le tracé est ici un procédé mécanique qui aide l'enfant à fixer son attention sur une idée et à la détailler. Cela ne constitue pas encore du

dessin. Le point de départ de cette façon de faire ne peut être cherché que dans l'imitation des grands. L'enfant voit dessiner et écrire, il entend détailler les dessins, il imite les actions, mais il ne comprend pas encore la fonction représentative visuelle du dessin.

Ce dessin est purement une manifestation complémentaire, de langage, tout comme les changements de physionomie ou la mimique.

d) *L'enfant saisit un rapport visuel de forme entre des ensembles de traits obtenus par hasard et certains objets.*

D) *L'enfant saisit un rapport visuel de forme entre des ensembles de traits obtenus par hasard et certains objets*

Il arrive un moment cependant où l'enfant commence à savoir lire les images, à comprendre la représentation abstraite de celles-ci, où il commence à trouver dans les jeux d'ombres, dans les nuages, dans les fleurs des rideaux de son lit..., des ressemblances avec des personnages, des animaux, des objets, etc.

C'est à ce moment que l'enfant, regardant les traits incohérents de ses gribouillages, découvre dans des ensembles ou dans des parties, des ressemblances avec les choses. Il en éprouve généralement une grande joie et s'amuse à ce jeu nouveau de découvertes.

C'est un moment fort important dans l'évolution de l'intelligence de l'enfant que celui où il rapproche un objet concret d'une représentation asbtraite et découvre un rapport de ressemblance assez grand pour identifier les deux choses (1).

Un petit bonhomme de 2 ans et demi, cité par Sully (Etudes sur l'Enfance, p. 462), qui barbouillait son papier de lignes sans signification et avait tracé par hasard une espèce de ligne en spirale, s'écria dans un ravissement de joie : « Pff, Pff », c'est-à-dire « de la fumée ». Et il se hâta d'en tracer quelques-unes de plus dans l'intention de marquer encore davantage ce qu'il voulait représenter.

Schreuder (p. 3 du tiré à part, voir bibliogr.), signale que sa petite fille, âgée de 27 mois, avait obtenu, en laissant vagabonder son crayon, une figure qu'elle regarda attentivement, puis qu'elle s'écria soudain : « Un parapluie ! »

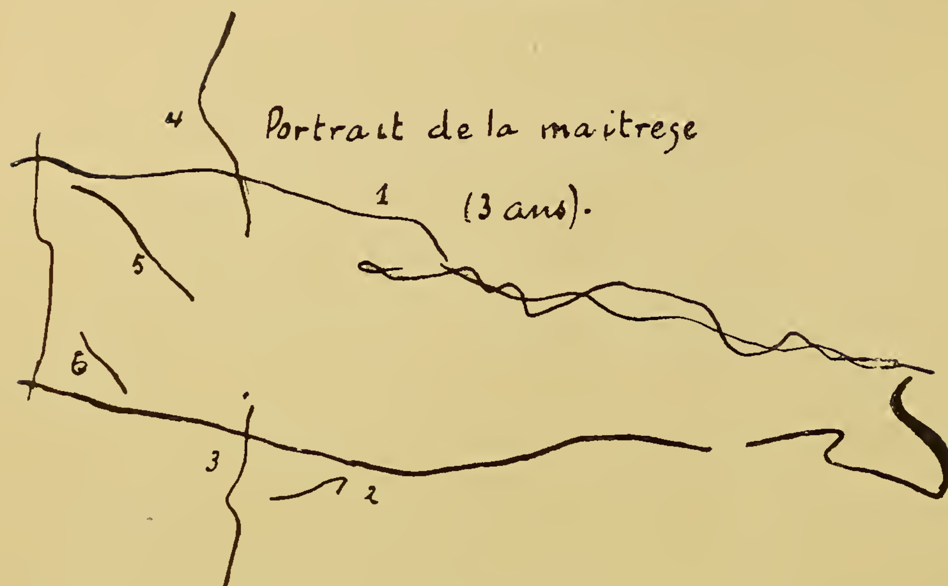
C'est au cours du 27e mois que la petite Ruth observée par Miss Shinn (Brown, p. 5) s'écria en montrant l'un de ses griffonnages tracés sans but : « Oh, j'ai fait une souris ! »

Tous les sujets que j'ai eu l'occasion d'observer avaient plus de 3 ans quand ils ont été mis en présence d'un crayon et de papier et ont produit leurs premiers travaux graphiques.

La constatation d'une ressemblance entre la forme générale des objets et certains de leurs tracés est apparue déjà dans le courant de la première semaine de travail chez plusieurs enfants et chez la plupart des enfants normaux, dans le courant du premier mois de travail. Cette reconnaissance apparaît beaucoup plus tard chez les enfants anormaux ou arriérés.

---

(1) C'est du 7e mois (fils de Darwin au 14e mois (fils de Preyer) et au-delà, qu'apparaît la reconnaissance comme « image », d'une personne vue dans un miroir. C'est là une première étape vers la reconnaissance d'images plus abstraites, qui est intéressante à noter.



Lucienne - 3 ans



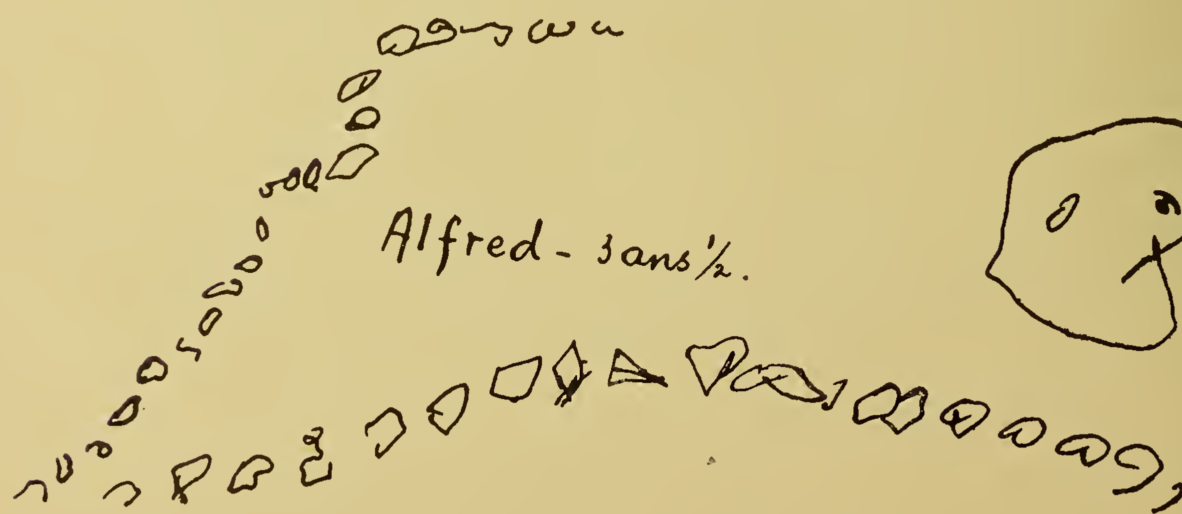
Adrien - arriéré - 7 ans







Jeanne - 3 ans





Margot

Adrien, un enfant arriéré de 6 ans (achondroplasique — conditions déplorables du milieu familial) trace par hasard une figure. Je lui demande ce qu'il a représenté. « Attends, Monsieur, répond-il, je vais te le dire. » Il regarde alors attentivement et dit en montrant la partie supérieure de son dessin : « Ça, hein, c'est une figure de diable », puis il montre la partie inférieure du dessin et dit : « Et ça, hein, c'est une tasse. » — Cette dernière ressemblance est assez précise. (V. pl. II.) (Pl. II.)

A un autre moment le même enfant trace le dessin reproduit également sur la planche II. Il hésite longuement avant de répondre à la question que je lui pose : « Qu'as-tu représenté là ? » Puis soudain il s'écrie : « C'est un sabot, Monsieur. » — Un sabot ? « Oui, Monsieur, un sabot, tiens regarde — il montre le dessin à l'endroit marqué d'une petite croix — il y a encore de la terre après, parce que le garçon, il a couru dans la boue et il n'a pas nettoyé son sabot. »

Je demande à François M... (anormal, cas analysé, voir la table), 7 ans et demi, de me dessiner un homme. Il se met au travail et obtient par hasard un croquis ne présentant aucune espèce de ressemblance avec un personnage quelconque. — L'enfant s'en rendit compte. Il examina attentivement son travail puis déclara tranquillement : « J'ai dessiné un oiseau »... et, à la rigueur, on pouvait trouver dans le croquis une ressemblance réelle avec la représentation d'un oiseau. (V. pl. II.) (Pl. II.)

La petite Cécile à l'âge de 4 ans, manifeste toutes les caractéristiques de ce stade. Mais, en outre, elle s'amuse à trouver des ressemblances dans d'autres domaines que celui du dessin. Elle se trouvait, il y a quelques jours, en face d'une chute d'eau qu'elle regardait attentivement. Soudain elle s'écria en montrant l'eau écumante s'élargissant en éventail : « Une barbe, une barbe, la barbe d'un vieux monsieur ! »

Cette possibilité de trouver une ressemblance de forme dans un dessin n'implique pas nécessairement que l'enfant passe définitivement dans un stade supérieur et abandonne sa manière indicative de dessiner sans succès de ressemblance visuelle.

Souvent la ressemblance trouvée n'a été qu'une lueur momentanée, une révélation subite qui ne se maintient pas.

Une enfant de 3 ans, Jeanne, dessine une série de ronds qu'elle interprête : « Ce sont de petits ballons ; le monsieur les a lâchés à la ville-haute (Charleroi) ; ils se sont envolés à la ville-basse.

Une heure plus tard les ronds n'éveillent plus l'idée : « Ballons ». — Interrogée sur la signification de son dessin, elle déclare que ce sont des poissons dans l'eau du canal. (V. pl. II.) (Pl. II.)

Chez cette enfant, il est à remarquer aussi que la ressemblance trouvée avec un objet a donné lieu à toute une histoire imaginée séance tenante. Le croquis a été l'excitant du travail de l'imagination. Chez un autre enfant de 3 ans et demi, le petit Alfred, j'observe un phénomène semblable.

Alfred, 3 ans. Cet enfant a tracé une série de formes mi-carrées, mi-circulaires et les identifie avec la forme générale d'une chaise, puis il brode une histoire dans laquelle il parle de « beaucoup d'hommes qui sont venus s'asseoir sur toutes les chaises qu'il a dessinées, parce que c'est une grande fête ». (V. pl. II.) (Pl. II.)

Une autre enfant, Margot, 3 ans et demi, identifie un rond qu'elle vient de tracer, à une cage d'oiseau. Elle y met aussitôt un point noir en disant : « C'est le petit pierrot (1) qui est dans la cage. C'est mon frère qui l'a attrapé, le petit pierrot. Il fait pie, pie, pie ». (V. pl. II.) (Pl. II.)

---

(1) Nom populaire donné au moineau dans la wallonnie.

La tendance à rechercher des représentations de choses dans les traits obtenus par hasard est l'objet d'une évolution. Au début c'était l'impression de l'ensemble qui intéressait, qui amenait l'association d'idées, l'identification de l'objet. Maintenant une partie éveille l'idée d'un ensemble.

Un enfant, Jules, de 3 ans et demi, obtient une série de traits embrouillés, parmi lesquels l'un d'eux, plus long, attire son attention. L'enfant a bientôt fait d'identifier le trait à une queue, et par une association simple il a donné à l'ensemble des traits incohérents le nom de « un gros chien avec sa grande queue ».

Olivier, 4 ans, cherche dans les traits incohérents obtenus par hasard, une ressemblance avec un objet déterminé ; lorsqu'il l'a trouvée, il l'annonce à haute voix et s'efforce de compléter la ressemblance obtenue en accentuant certains traits, puis en y ajoutant de nouveaux traits.

L'enfant comprend maintenant la relation visuelle existant entre un objet et le dessin de cet objet. Nous allons voir comment il va arriver à passer de ce procédé d'interprétation purement passif à celui, tout actif, de donner à ses dessins un caractère de représentation visuelle de plus en plus exact. Cette évolution est lente et laborieuse, elle ne se fait pas sans continuels retours en arrière ; nous allons la suivre en détail dans l'évolution de la figure humaine.

II. — Evolution de la représentation de la figure humaine

La figure humaine.

Parmi les premiers dessins que les enfants essaient de produire volontairement, la représentation de l'être humain attire le plus grand nombre d'entre eux. Sans doute on constate chez certains enfants un attrait plus grand pour la représentation d'animaux, de maisons, de bateaux, mais il résulte des nombreuses observations que j'ai eu l'occasion de faire et qui concordent avec celles d'autres psychologues, que la représentation humaine domine de beaucoup, par la fréquence, toutes les autres représentations. Et cela se comprend aisément. L'enfant dessine ce qui l'intéresse, il extériorise ce qui flotte dans sa pensée et les êtres humains qui l'entourent jouent dans sa vie un rôle trop important pour qu'ils ne soient pas mêlés à toutes ses pensées.

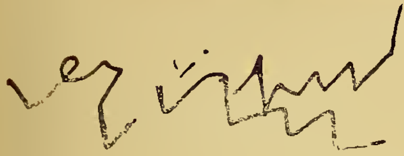
a) Premières tentatives de représentation : rappel du stade préliminaire.

a) *Premières tentatives de représentation : rappel du stade préliminaire.*

J'ai signalé ci-dessus que, au cours du stade préliminaire, l'enfant imitant le geste de ses aînés annonce qu'il va représenter un sujet bien déterminé. Il dessine alors des signes quelconques — des traits verticaux — des lignes brisées — des lignes spiralées, des embrouillamini de lignes diverses, etc. ; — et déclare, en montrant son travail, avoir dessiné ce qu'on lui a demandé.

Si à ce moment, on demande à l'enfant de montrer la place des diverses parties de son modèle, il montre au hasard des points quelconques de son travail.

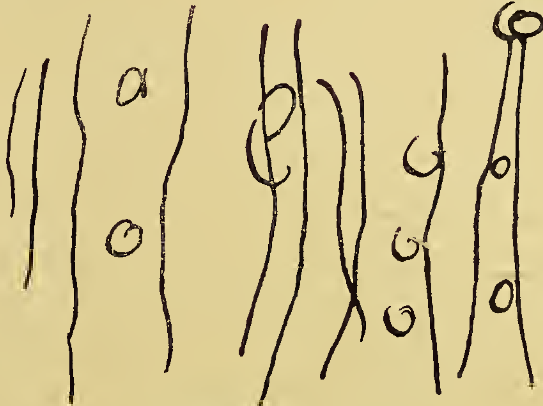
Dans la suite, en dessinant, l'enfant analyse mentalement son modèle et



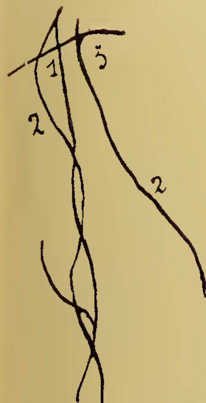
Jeanne, 3 ans et demi. 16—5—7



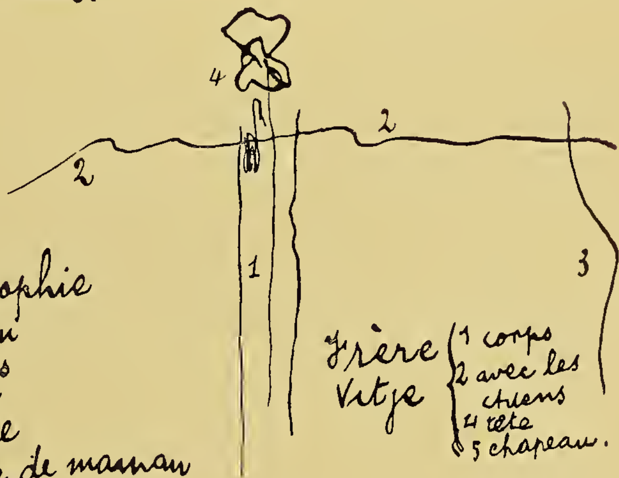
Gérard, 3 ans et demi



Joseph - 3 ans.

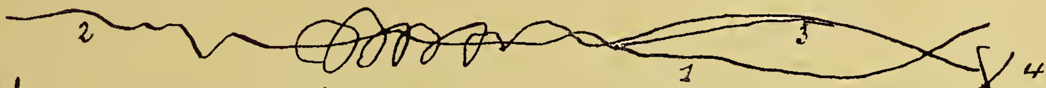




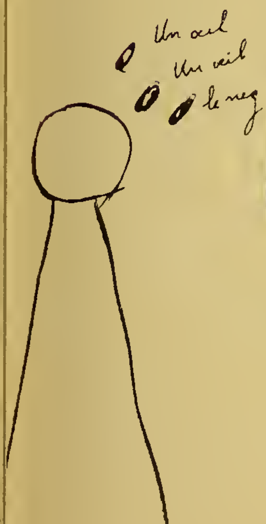


Dessins de Yvonne, 3 ans et demi

Yvonne dans son lit.



Le stade têtard

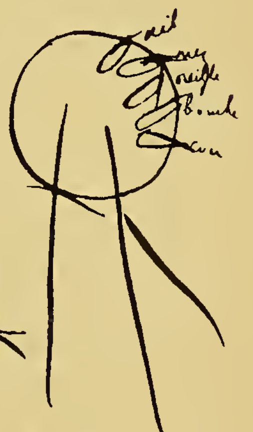












énonce les diverses parties qu'il est sensé représenter et pour lesquelles il trace des lignes quelconques.

(Pl. III.) Jeanne, 3 ans et demi, fait le portrait de sa mère. Elle trace des ligne à tort et à travers sur sa page et qualifie tout bas chacune des lignes : son « nez », ses « cheveux », son « bras », etc. (V. pl. III.)

Je note les mêmes manifestations chez un grand nombre d'enfants de 3 à 4 ans et chez des enfants arriérés et anormaux plus âgés. (Voir le cas François M., cas analysé, voir la table.)

Il n'y a entre les diverses désignations et les traits, aucun rapport de ressemblance visuelle, de direction ou de disposition des parties les unes par rapport aux autres. Relativement au stade précédent le nombre des lignes a diminué ; chaque trait a maintenant une signification, est le support d'une idée. La découverte d'un rapport de ressemblance visuelle entre des traits dus au hasard et certains objets éveille chez l'enfant la compréhension de la fonction représentative du dessin. Dès lors avec des intermittences de retour vers le dessin purement indicatif, l'enfant s'efforce de faire ressembler son dessin à son modèle.

La forme et la direction générales.

J'observe que c'est la *forme générale* et la *direction générale de l'objet* qui frappent le plus et sont représentés en premier lieu.

En voici quelques exemples :

(Pl. III.) Gérard, 3 ans et demi, annonce qu'il va dessiner le portrait de sa petite sœur. Il trace deux lignes horizontales sensiblement parallèles : « Ce sont les jambes », dit-il; puis quelques autres lignes qui viennent couper les premières à l'une des extrémités · « Ce sont la tête, les bras. » (V. pl. III.)

(Pl. III.) Joseph, 3 ans et demi, représente les divers membres de sa famille par deux traits verticaux parallèles entre lesquels il fait de petites lignes spiralées qui représentent les détails : tête, nez, yeux, etc... (V. pl. III.)

(Pl. III.) Yvonne, 3 ans et demi, dessine le portrait de son papa, elle fait un gros trait vertical : « C'est papa », puis ajoute deux autres traits de même direction qui viennent en partie croiser le premier : « Ce sont les jambes de papa. » Elle ajoute encore un trait horizontal qui vient couper les autres : « C'est le chien de papa. (V. pl. III.)

Yvonne représente ensuite le portrait de sa maman, de son frère, etc. Elle y ajoute souvent les « chiens » (il y a trois chiens chez elle). La direction des lignes reste la même que pour le portrait de papa.

(Pl. III.) Yvonne, sur demande, se représente étant au lit. Elle trace une ligne horizontale : « C'est le lit de Vovonne, avec un joli, joli rideau », ici elle fait une ligne brisée de direction horizontale et la termine par quelques gribouillages : « Et voilà Vovonne dans son lit, avec les pieds de Vovonne. » Elle fait une ligne de direction horizontale au-dessus de la ligne du lit, et la termine par une petite ligne de direction verticale. (V. pl. III.)

B) Le stade têtard ou stade cellule.

b) *Le stade têtard ou stade cellule.*

Dans ces divers exemples, ce sont bien les directions générales, puis la forme générale qui frappent l'enfant, et sont interprétées. L'association de ces deux tendances amène à une représentation nouvelle de la forme humaine. Le bonhomme est représenté par un rond qui donne ici l'idée de la forme

générale (tête et tronc ou tête seulement), auquel viennent se fixer une ou deux lignes, les jambes, qui complètent la notion générale de la figure humaine.

Parfois l'indication des bras achève le schéma. Les bras sont représentés par deux lignes horizontales qui se fixent de chaque côté du rond ou des deux lignes des jambes. Mais le plus souvent les bras sont laissés de côté et des détails plus intéressants pour l'enfant sont ajoutés au croquis : ce sont les yeux, le nez, la bouche, les cheveux, etc.

Les yeux et le nez sont indiqués plus souvent que les autres détails, ils ne sont que fort rarement bien mis en place.

Sully a proposé d'appeler cette étape *stade têtard* ou *stade cellule.*

Henriette, 3 ans et demi, dessine des yeux et des nez à « côté de la tête » de ses schémas représentant des hommes. (V. pl. III.) (Pl. III.)

Victor, 3 ans et demi, dessine un œil énorme à l'intérieur de la tête de son bonhomme têtard, puis il dessine un second œil sur le premier et un nez sur les deux yeux. Le tout fait un fouillis noir de traits enchevêtrés où il n'est pas possible de retrouver les diverses parties énoncées. (V. pl. III.) (Pl. III.)

Ernest S., 3 ans et demi, se représente en promenade avec son papa. Il note quelques détails dans la tête du père : les yeux qui sont placés l'un sur l'autre, une oreille. Le cou est indiqué par une ligne circulaire tracée autour de la tête. Dans une autre représentation humaine tracée le même jour, Ernest dessine une bouche sous la tête, et un nez sous la bouche. (V. pl. III.) (Pl. III.)

Marc, 4 ans et demi, dessine consciencieusement à l'intérieur de la tête les détails qu'il y juge intéressants. Pour chacun d'eux il fait un trait enroulé et range ceux-ci les uns à côté des autres sans aucun souci de la position de ces parties les unes par rapport aux autres.

Louis, 3 ans et demi, représente les yeux, le nez, la bouche, par 4 petits ronds placés en ligne verticale les uns sous les autres. (V. pl. III.) (Pl. III.)

Mariette U., 5 ans, outre les yeux, le nez, la bouche, indique les joues et le front par une petite ligne spiralée placée à l'endroit convenable sur la face du bonhomme.

Raymond, 6 ans, ne va pas à l'école, dessine rarement, marque les yeux par deux points au milieu de la tête, un nez est accroché à gauche, à l'extérieur de la ligne de contour ; la bouche est représentée par deux petits traits parallèles placés à l'extérieur du rond, sous le nez. (V. pl. III.) (Pl. III.)

André, 6 ans, anormal, présente une façon réellement curieuse de dessiner les détails qui l'intéressent dans son bonhomme. Pour chacun de ces détails il accroche à l'extérieur de la tête, un petit rond, et il énonce ce qu'il dessine : les yeux, les oreilles, la langue, la figure, le nez, la joue, etc. (V. pl. III.) (Pl. III.)

Armand D., Arthur W., et Victor V., tous trois âgés de 3 à 4 ans, représentent les boutons de l'habit de leurs personnages à côté de ceux-ci. (V. pl. IV.) (Pl. IV.)

Les pieds sont assez souvent indiqués avant les bras. L'enfant les note à l'extrémité des lignes des jambes en repliant celles-ci de manière à leur donner une direction horizontale. Ces pieds vont généralement dans deux directions opposées ; les lignes qui les figurent sont parfois prolongées jusqu'au bord de la feuille de papier.

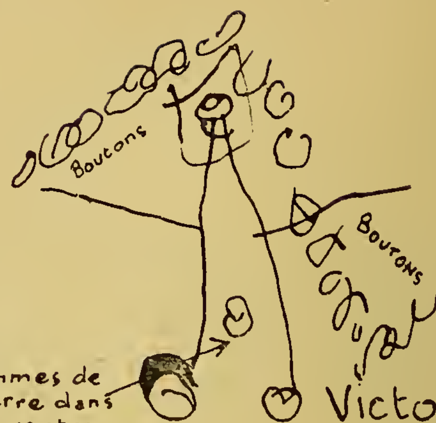
D'autres fois, les pieds sont simplement représentés par de gros points noirs qui terminent les lignes des jambes.

*
* *


Armand - 4 ans



Arthur - 4 ans ½



Victor - 3 ans ½



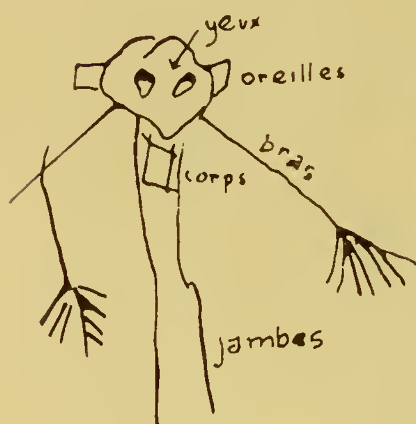
N. (fille) 3 ans ½


Jean - 4 ans


Victor - 4 ans.

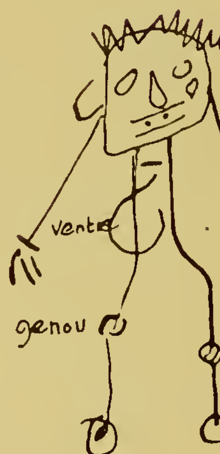


Amélie 3 ans ½





19 - 1 - 07
Edgar - 4 ans ½




Mariette - 5 ans.



MARIE - 5 ANS



ROMAIN - 5 ANS.
1-2-3-4 - CORPS





EMILE - 5 ans.

Le dessin du stade têtard est *représentatif* pour la forme générale et souvent aussi pour la direction. Mais, ainsi qu'on vient de le voir par les exemples ci-dessus, il reste *indicatif* pour ce qui a rapport aux détails.

Peu à peu cependant la place des détails est mieux observée ; ceux-ci sont tracés avec plus de soin ; ils sont plus nombreux. Le bonhomme, tout en n'ayant pas de corps peut arriver à un certain degré de perfection représentative.

Une question a été soulevée par quelques psychologues de l'enfant à l'effet de savoir si dans le *stade têtard* le rond unique auquel s'attachent les bras et les jambes représente la tête seule ou le tronc et la tête considérés comme un seul tout. Le fait que l'enfant ne dessine du bonhomme que les parties qui lui inspirent de l'intérêt me font croire que l'enfant ne représente par le rond de son bonhomme têtard qu'une tête, et qu'il s'abstient de représenter le corps qui ne l'intéresse pas, tout comme il se passe de dessiner les bras, les cheveux ou tout autre partie du corps qui ne l'intéresse pas davantage.

c) *Stade de transition évoluant vers la représentation du bonhomme complet de face.*

c) Stade de transition évoluant vers la représentation du bonhomme complet de face.

Le passage du stade têtard au stade dans lequel le bonhomme représenté de face possède un corps et une tête nettement différenciés est fort intéressant.

Chez certains enfants la compréhension et l'adoption du bonhomme complet apparaît soudain, à la vue du dessin d'un camarade ou à la suite des critiques de l'éducateur. Chez d'autres, l'évolution se fait d'une manière plus spontanée et plus intéressante, ainsi qu'il ressort des cas ci-dessous :

Nasy, fille de 3 ans et demi, dessine ses personnages suivant le type têtard. A un moment donné elle complète son dessin en indiquant les boutons de l'habit qu'elle échelonne entre les jambes de son bonhomme. Au bout d'un certain temps, elle coupe les jambes par une ligne horizontale, laisse les boutons au-dessus de cette ligne et arrive ainsi à passer au stade du bonhomme complet. (V. pl. IV.) (Pl. IV.)

J'observe chez Amélie, 3 ans et demi, d'une école Frœbel de Molenbeek-St-Jean, chez Jean, 4 ans, Victor, 4 ans. Jules G., 3 ans et demi, d'une école Frœbel de Charleroi, une évolution toute semblable : le passage du stade têtard au stade du bonhomme complet par l'indication des boutons. (V. pl. IV.) (Pl. IV.)

Un autre mode de passage d'un stade à l'autre nous est révélé par les cas suivants :

Edgard D., 4 ans et demi, dessine un bonhomme têtard ; les bras sont attachés de chaque côté de la tête, sous les oreilles très grandes. Les jambes s'attachent également à la tête. Entre celles-ci un petit rectangle accroché à la tête comme une bavette, indique le corps. J'observe ce type de dessin chez cet enfant pour la première fois en janvier 1907 ; en mars 1907, le corps était encore représenté de la même manière. En avril le corps était tracé avant les jambes. Celles-ci s'attachent au corps. Les bras s'attachent encore à la tête. (V. pl. IV.) (Pl. IV.)

Mariette U., 5 ans, cherche à compléter son bonhomme têtard par des détails nouveaux. Elle ajoute des cheveux, les joues, le front. Elle marque les genoux par deux grosses taches au milieu des jambes, puis met un rond entre les jambes et dit : « C'est le « ventre ». Dans la suite l'importance « du ventre » augmente aux yeux de l'enfant qui l'unit directement alors à la tête. (V. pl. IV.) (Pl. IV.)

(Pl. IV.) Maria D., 5 ans, par un procédé analogue, trace entre les jambes de ses bonshommes un rond, qu'elle appelle le « cou » et qui, dans la suite, devient le corps. (V. pl. IV.)

(Pl. IV.) Romain D., 5 ans, ajoute un corps à ses personnages à la suite d'une remarque de son institutrice. Il représente ce corps par un rond isolé qu'il place entre les jambes de ses personnages. (V. pl. IV.)

(Pl. IV.) Emile B., 4 ans, à la suite d'une remarque de son institutrice ajoute un corps sur le côté extérieur de l'une des jambes. (V. pl. IV.)

(Pl. V.) Marcelle B., 5 ans et trois mois (ne va pas à l'école), me fait le portrait de sa maman qui se présente sous la forme d'un type de stade têtard. Elle fait ensuite le portrait de son papa. Après avoir fait la tête, elle trace l'une des jambes qu'elle bombe fortement vers l'extérieur en disant : « C'est le gros ventre de mon papa. » Elle ramène ensuite la ligne et la termine par un pied. Elle fait l'autre ligne qu'elle appelle la deuxième jambe et qu'elle termine également par un pied. Les bras sont attachés aux lignes des jambes. (V. pl. V.)

(Pl. V.) Chez la petite Marie V., 5 ans, c'est le vêtement qui, en venant se poser sur une partie des jambes, indique la place du corps (V. pl. V.)

On le voit, les procédés de passage du stade têtard au stade du bonhomme parfait diffèrent beaucoup suivant les circonstances qui les provoquent ; mais, il est intéressant de souligner ce fait que, chez tous les enfants, le dessin du corps arrive relativement tard ; même lorsqu'on fait remarquer à l'enfant son oubli, il reste embarrassé pour donner à ce corps la place qui lui revient. Il en fait une petite chose sans importance, indépendante du reste de l'individu.

J'ai observé chez des enfants anormaux et arriérés, de 7 à 12 ans, une gêne pour le moins aussi considérable à placer le corps lorsqu'on les invitait à compléter leur bonhomme têtard. A plusieurs reprises (voir les cas décrits sur l'évolution des dessins d'enfants anormaux) j'ai fait copier par mes anormaux des images simples des *Histoires sans paroles* de Fau et Perrot. Ils copiaient parfaitement les idées, mais conservaient leur représentation type têtard de bonhomme.

Mes efforts pour faire adopter par certains anormaux une représentation plus évoluée que celle du bonhomme têtard sont restés vains. Je parvenais bien à leur faire dessiner un bonhomme muni d'un corps lorsque je donnais un modèle et que je dictais successivement les parties à tracer. Mais en dehors des dessins guidés, l'enfant reprenait sa façon primitive de représenter les personnages.

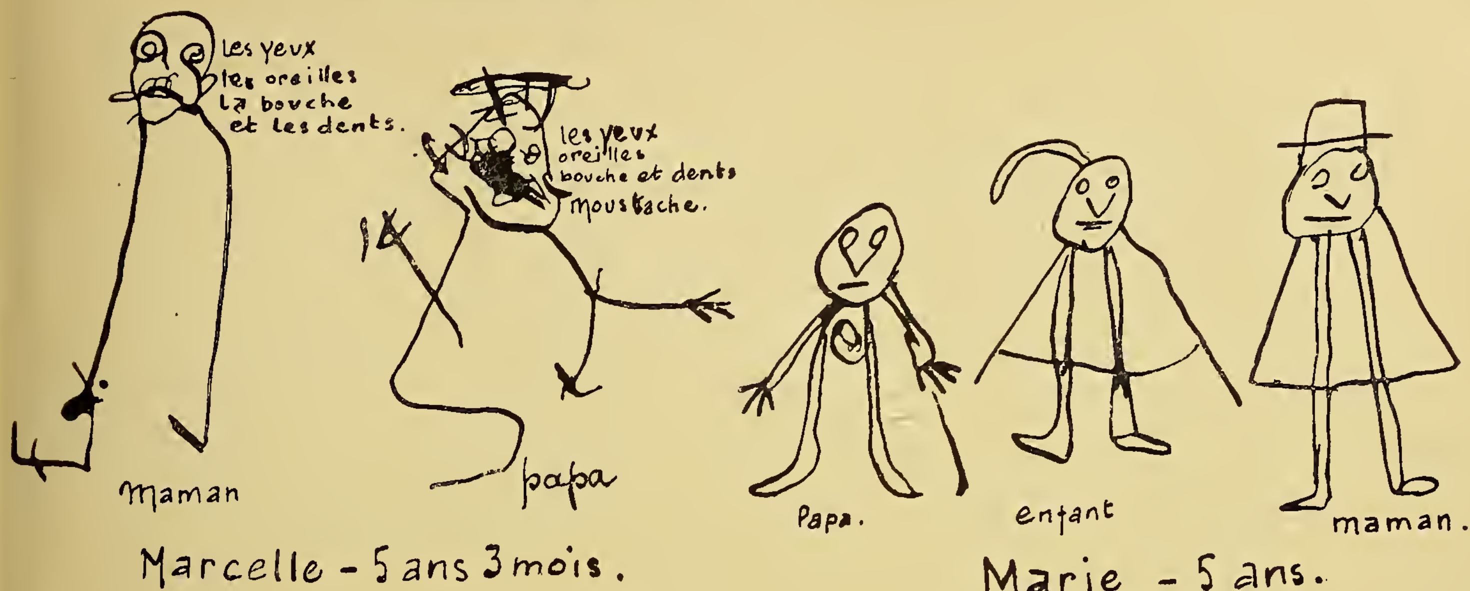
D) La représentation complète de l'être humain vu de face. (Pl. V.)

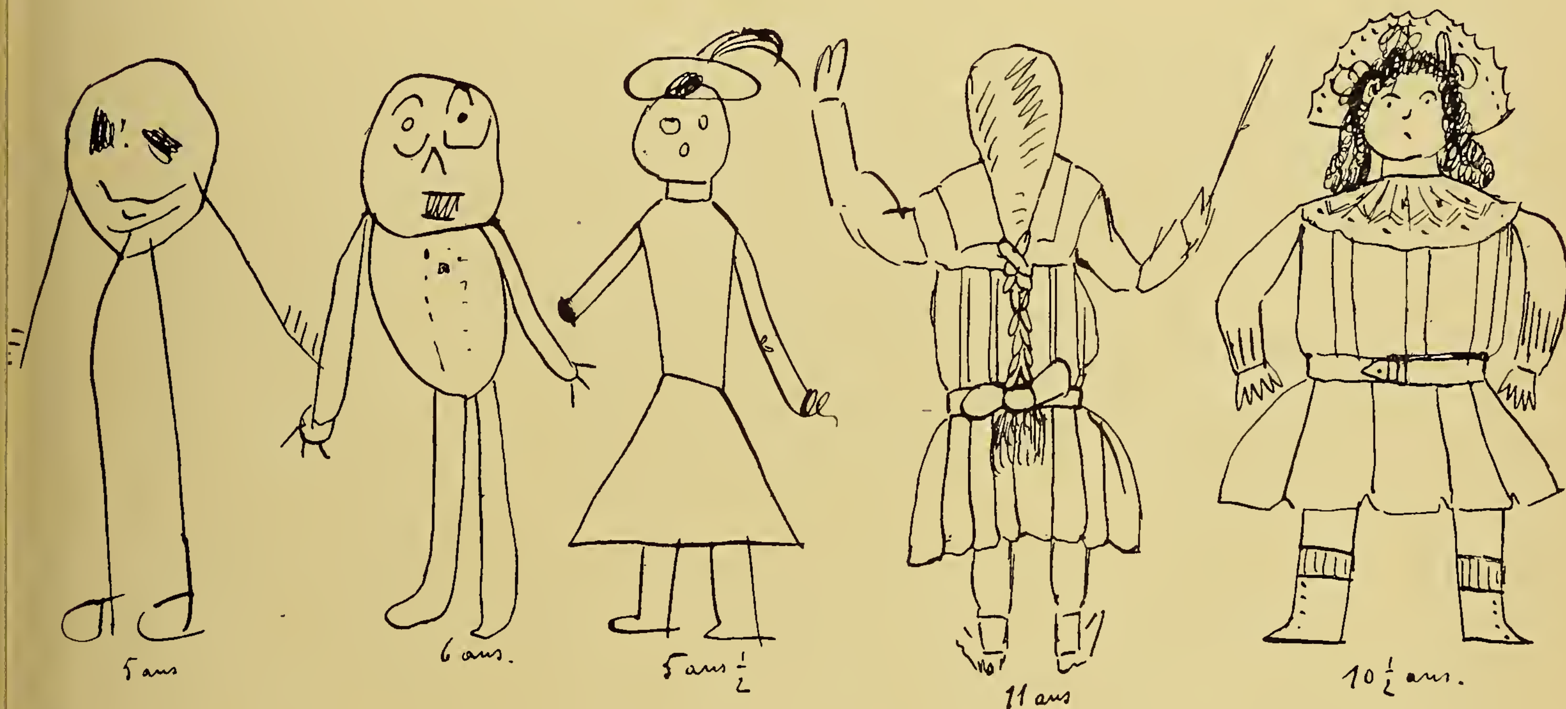
d) *La représentation complète de l'être humain vu de face* (pl. V).

L'enfant a définitivement adopté une forme de représentation de l'être humain dans laquelle le corps occupe la place importante qui lui revient.

D'après les statistiques de Lena Partridge (1) il résulte que cette installation définitive doit être normalement accomplie avant l'âge de 5 ans. La

(1) Lena Partridge s'est attachée à rechercher, par la statistique, la fréquence de la présence ou de l'absence de certaines parties dans la représentation du bonhomme chez les enfants, la direction du corps, la distinction du vêtement, etc. Pour chacune de ses statistiques, Partridge a pris 100 dessins pour chaque âge et pour chaque sexe. Ses investigations portent sur des enfants de 3 à 13 ans. (Voir bibliographie.)







Série de types par des enfants de 6 à 10 ans

courbe de la présence du corps indique, en effet, une fréquence de 50 p. c. chez les enfants de 4 ans, de 82 p. c. chez les enfants de 5 ans, de 92 p. c. chez les enfants de 6 ans, de 98 p. c. chez les enfants de 8 ans.

Le bonhomme cependant continue à se présenter de face. Il va évoluer dans le sens d'une augmentation de détails et d'une précision plus grande dans leur disposition. Ainsi qu'il est aisé de s'en rendre compte (pl. V), les dessins de ce stade peuvent devenir souples et vivants et atteindre un degré très grand de vérité au point de vue de la représentation. Cependant cette évolution n'est poussée loin que dans la représentation de « *portraits* » de types isolés, l'enfant tendant à simplifier, ainsi que nous le verrons plus loin (IVe partie, chap. 1er), dès qu'il représente des scènes à plusieurs personnages.

Evolution des détails dans la représentation de l'être humain

L'ÉVOLUTION DES DÉTAILS

Il n'est pas sans intérêt de suivre l'évolution de certains détails ou de rechercher les diverses formes adoptées par des enfants pour leur représentation.

Les jambes.

Les jambes.

Les jambes apparaissent très tôt dans le schéma de la représentation humaine. Est-ce leur forme allongée terminant la masse supérieure de la tête et du tronc, est-ce le mouvement alternatif des deux jambes pendant la locomotion qui frappe l'enfant?... Ou bien n'est-ce pas plutôt l'intérêt qu'éveillent chez lui les appareils qui lui permettent de satisfaire de multiples activités?...

La question est difficile à résoudre ; cependant la dernière hypothèse qui ramène le dessin de la figure humaine à l'auto-observation me paraît peu vraisemblable. En effet, si l'on admet que l'enfant s'intéresse aux parties de son individu qui lui permettent de satisfaire son besoin d'activité, il faudrait qu'il s'intéressât très fort aussi aux bras et aux mains qui lui permettent d'accomplir bien des choses ; or, les bras apparaissent tard et sont toujours considérés comme un détail accessoire.

Quoi qu'il en soit, un fait reste acquis : les jambes apparaissent immédiatement après la tête dans l'évolution de la représentation humaine.

La forme de représentation des jambes la plus primitive qu'il m'ait été donné d'observer, consiste en un unique filament, partant d'un point quelconque du rond constituant la tête. J'ai trouvé cette forme chez des enfants de 3 à 4 ans et chez des enfants anormaux.

Puis les jambes sont représentées par deux lignes, pas toujours parallèles, qui partent d'une partie quelconque de la tête, et sont souvent prolongées jusqu'au bord de la feuille de papier, du tableau ou de l'ardoise.

Sur ces lignes, des orteils en nombre considérable sont parfois représentés sous forme de petites lignes parallèles qui viennent couper les lignes des jambes.

D'autre part, la partie inférieure de la ligne de la jambe est coudée et

prolongée souvent jusqu'au bord de la feuille. La longueur du pied, dont la direction est ainsi indiquée, est ramenée dans la suite à des proportions plus acceptables. La ligne est souvent repliée encore de manière à former, à l'extrémité de la jambe, un rectangle qui devient le pied.

Ces rectangles sont dirigés dans des sens opposés ou tous deux dans le même sens. Cette seconde forme est en progrès sur la première.

L'extrémité inférieure de la jambe se termine parfois par un point noir plus ou moins gros sur lequel se fixent souvent une série de petits traits droits représentant les orteils. Le nombre des orteils est très variable. J'observe fréquemment le nombre exact, ou le nombre trois, ou un nombre indéterminé et variable pour le même enfant.

Lorsque la ligne de la jambe se double, ce qui constitue un très grand progrès, il est rare de retrouver des pieds avec indication des orteils. Cette forme primitive fait place à celle de la forme générale du pied vu dans la chaussure.

La technique du tracé de la jambe complète avec le pied diffère beaucoup aussi suivant les cas. Au début de l'adoption de cette forme, je remarque que, le plus souvent, chaque jambe est faite en plusieurs fois : les deux lignes de la jambe sont tracées d'abord, puis le pied est ajouté.

J'observe chez Marie V., 5 ans, les étapes suivantes :

a) La jambe et le pied sont dessinés en trois fois ; les deux lignes formant la jambe d'abord, le pied ensuite.

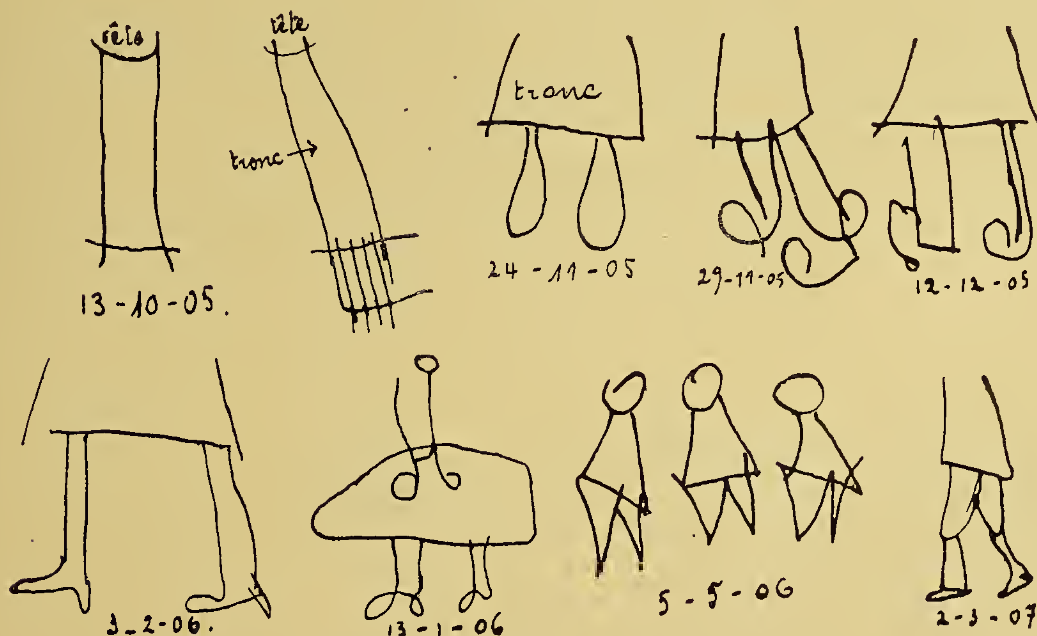
b) Marie trace la première ligne de la jambe qu'elle recourbe deux fois pour former le pied. Puis elle retourne au corps et trace une nouvelle ligne verticale pour compléter sa jambe.

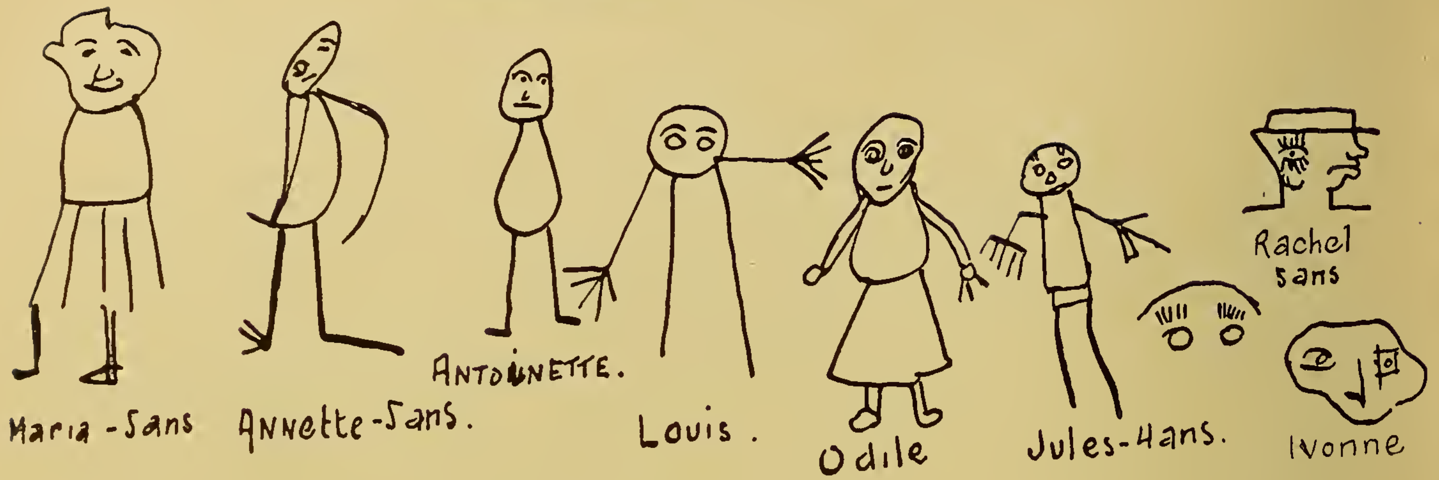
c) Marie trace chacune de ses jambes sans lever le crayon.

Gérard (anormal), offre une évolution analogue ; on pourra s'en rendre compte en examinant la planche VI. (Pl. VI.)

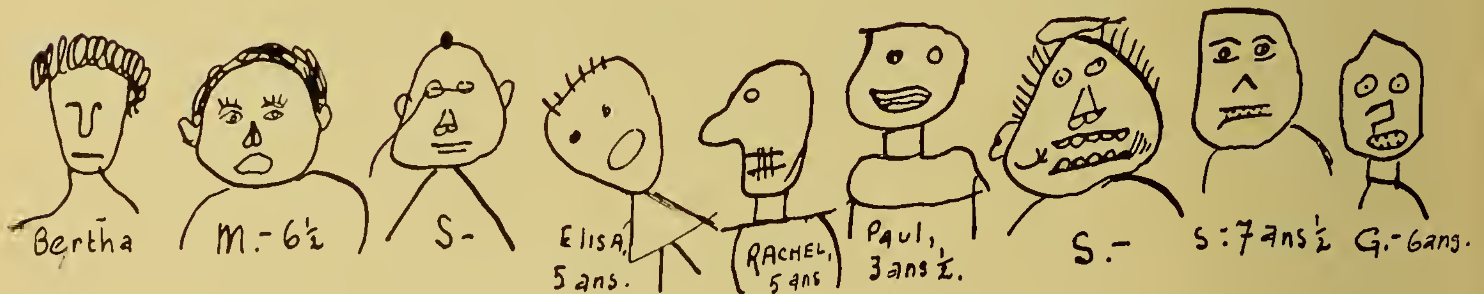
PLANCHE VI

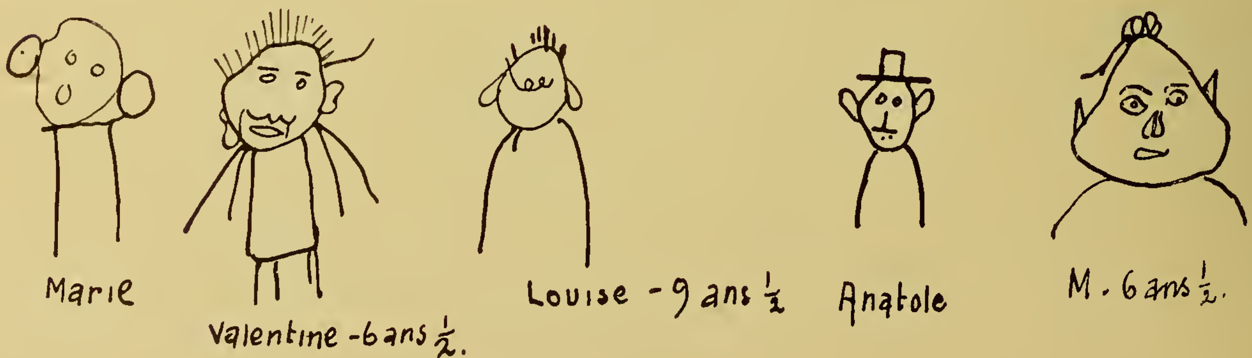
Evolution de la représentation de la figure humaine
Les jambes
Gérard, 7 ans




Maria - 5ans
Annette - 5ans.
ANTOINETTE.
Louis.
Odile
Jules - 4ans.
Rachel 5ans
Ivonne


Anatole
Fréderic.
Marie - 9ans.
B. 6 ans.
B. 6 ans.
M. 6½.
Mariette, 6ans.
Malvina, 6ans.


Bertha
M. - 6½
S. -
ELISA, 5 ans.
RACHEL, 5 ans
Paul, 3 ans ½.
S. -
S : 7 ans ½
G. - 6ans.


Marie
Valentine - 6 ans ½.
Louise - 9 ans ½
Anatole
M. 6 ans ½.

Chez les enfants anglais observés par Lena Partridge, la courbe de la fréquence des pieds d'après l'âge se présente comme suit (1) :

AGE	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13 ans
Fréquence de l'indication des pieds . . .	39 %	83 %	92 %	93 %	94 %	98 %	98 %	97 %	98 %	98 %

LES DÉTAILS DU VISAGE

Détails du visage.

a) *Les yeux.* (Pl. VII.)

A) *Les yeux.* (Pl. VII.)

Ce sont les yeux qui apparaissent en tout premier lieu dans le rond typique des bonshommes du stade têtard. Tout au début l'enfant ne marque souvent qu'un seul œil, généralement très grand, qui se place au hasard dans le rond de la tête ou même en dehors de celui-ci.

Lorsque les deux yeux sont marqués, on les voit parfois encore se promener à côté de la tête. D'autres fois ils sont placés dans le rond, mais leurs dimensions sont à ce point considérables que l'enfant est obligé de les dessiner l'un au-dessus de l'autre pour les laisser dans la tête.

Les deux yeux sont placés ensuite l'un à côté de l'autre au petit bonheur, sans autre souci que de les placer *dans la tête.*

Ils arrivent enfin à se ranger convenablement l'un à côté de l'autre suivant un même plan horizontal. Ils ne sont pas encore à la place normale cependant. Le plus souvent ils sont placés trop haut, ne laissant plus de place pour le front.

Au point de vue technique, l'évolution de la représentation de l'œil subit également de nombreuses modifications. Au début, l'œil est marqué par un simple rond ou par un point. Un petit trait horizontal ou légèrement convexe placé au-dessus de l'œil, vient la compléter. Cette ligne indique les sourcils. D'autres fois elle se présente en même temps qu'une seconde petite ligne horizontale ou convexe placée sous l'œil : dans ce cas, les deux traits indiquent les paupières.

Dans des dessins plus évolués encore, je note une forme générale allongée plus adéquate à une représentation exacte, l'indication de la pupille et des cils et la courbe des sourcils. (V. pl. VII.)

b) *Le nez.* (Pl. VII.)

B) *Le nez.* (Pl. VII.)

Le nez occupe la seconde place dans l'apparition des détails de la figure humaine ; il est pourtant assez souvent précédé par la bouche. La position du nez dans la figure passe par les mêmes étapes que la position des

(1) Voir bibliographie.

yeux. Le souci *primordial* est *d'indiquer* le nez ; la place où il se fixe importe peu. Son champ d'implantation est limité ensuite à la face. Toutes les places lui sont bonnes, pourvu qu'il soit marqué *dans la tête*.

La place du nez se précise enfin ; elle est déterminée par la place que l'on donne aux yeux. Le nez se fixe sous ou entre les yeux.

L'évolution de la forme donnée au nez passe également par une série de stades :

a) Le nez est d'abord un simple point, un simple rond, une petite ligne : *il est indiqué*.

b) La représentation du nez devient plus exacte au point de vue visuel. Elle est donnée par une ligne brisée en angle obtus dont la pointe est dirigée vers le haut ou vers le bas. Je note ces deux directions sur les dessins d'un même enfant. Cet angle est bientôt fermé par une base, ce qui donne au nez une forme triangulaire.

c) La représentation du nez devient plus complète : les narines sont indiquées. Elles sont ajoutées sous forme de deux boucles ou de deux points placés au bas du petit triangle formant le nez. Ce détail nouveau intéresse à ce point certains sujets qu'ils abandonnent leur représentation ancienne du nez pour en adopter une nouvelle constituée uniquement par deux énormes narines accolées. Le nez apparaît alors comme s'il était vu par dessous. Je trouve chez un sujet de 6 ans et demi, un très bel exemple de cette façon de faire ; la forme spéciale de chaque narine est particulièrement soignée.

Une forme plus évoluée du nez vu de face consiste à réunir les deux lignes convexes formant les sourcils par une courbe fortement allongée vers le bas. Ce nez est parfois complété par deux boucles s'attachant de chaque côté de la partie inférieure et représentant l'évasement des narines. (Voir planche VII.)

c) *La bouche.* (Pl. VII.)

c) *La bouche.* (Pl. VII.)

La place donnée à la bouche passe par des étapes semblables à celles signalées ci-dessus pour les yeux et le nez.

La bouche est représentée au début par un rond, un trait horizontal, un point.

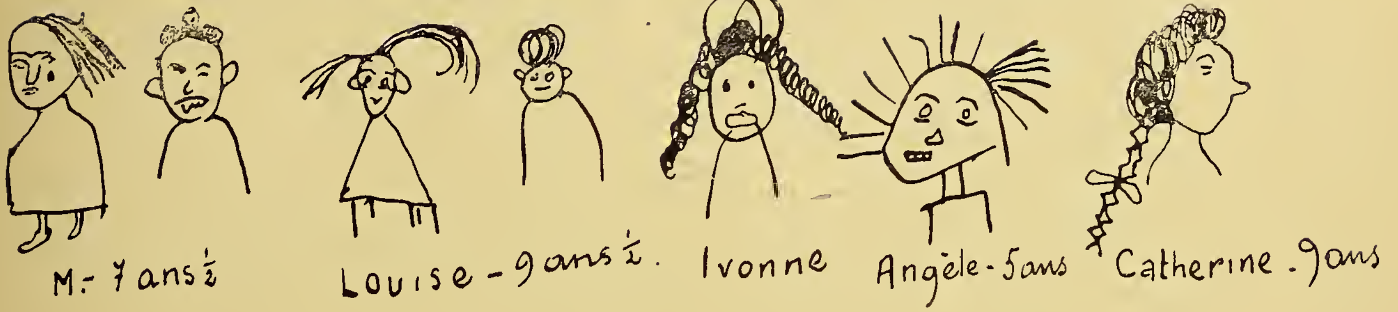
C'est la phase indicative.

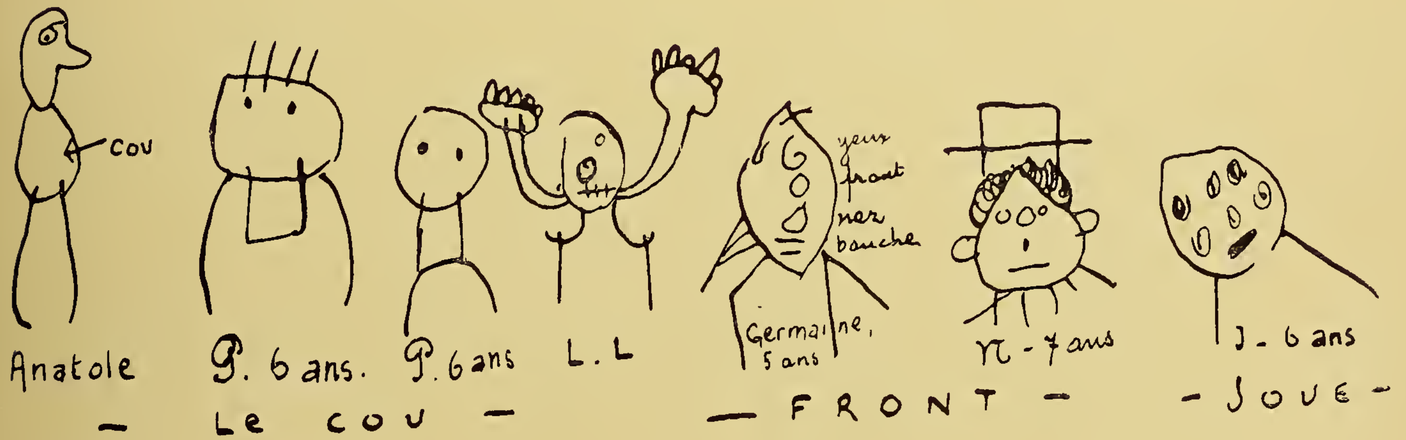
La forme de la bouche est ensuite indiquée : le rond s'aplatit et s'allonge dans le sens horizontal, le petit trait se double. C'est la forme générale des lèvres qui apparaît.

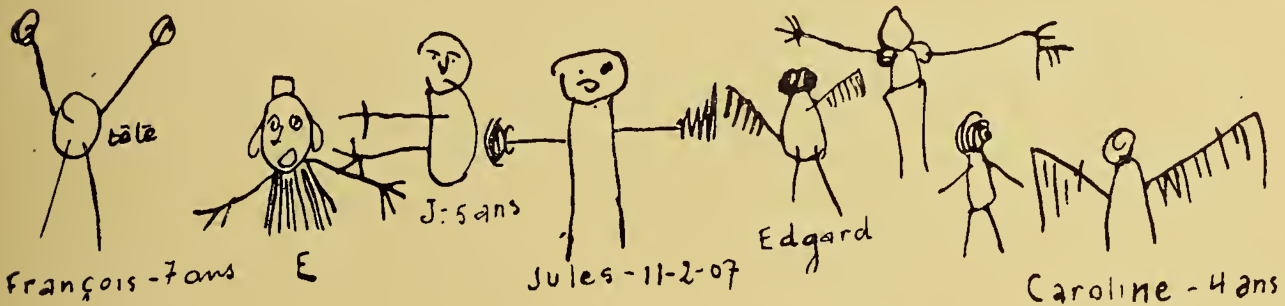
Les dents frappent bientôt l'attention du dessinateur. Il les indique soigneusement par de petites boucles qui s'accrochent aux deux barres parallèles de la bouche, ou par de petits traits verticaux, ou encore par une suite de points. Souvent aussi le sujet trace une série de barres parallèles qui viennent couper verticalement les deux lignes horizontales primitives. Les dents apparaissent ainsi comme si les lèvres étaient écartées pour les laisser voir.

Evolution de la figure humaine
Les détails : cheveux, cou, front, bras et jambes

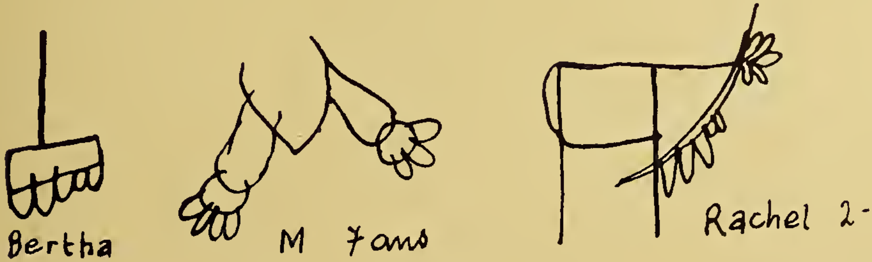
PLANCHE VIII











Chez certains sujets la forme de la bouche reste circulaire. Les dents sont alors fixées à l'intérieur tout autour de la circonférence.

L'adjonction des dents amène tout naturellement un agrandissement de la bouche qui occupe dès lors une place énorme dans le visage. (V. pl. VII.)

D) *Les oreilles* (Pl. VII.)

d) *Les oreilles.* (Pl. VII.)

Dans les dessins du début de la représentation humaine les oreilles apparaissent beaucoup moins souvent que les yeux, le nez ou la bouche. J'ai observé chez quelques sujets des signes pour les oreilles, pendant la période indicative. La place et la forme n'étaient évidemment pas observées.

Aussitôt que l'enfant est arrivé au stade de représentation visuelle et qu'il dessine les oreilles, il leur donne une place à peu près correcte. Elles sont fixées de chaque côté de la tête, tantôt trop bas, tantôt trop haut. Elles se présentent sous la forme de deux boucles généralement fort grandes. La forme qu'elles présentent varie peu d'un sujet à l'autre. Je trouve cependant chez une petite fille de 6 ans et demi, des oreilles triangulaires, la pointe dirigée obliquement vers le haut.

Les oreilles sont souvent laissées de côté, dans la suite, par des sujets qui en avaient pris grand soin au début. Les enfants s'amusent parfois à dessiner des oreilles particulièrement apparentes quand ils font le portrait d'un camarade. (V. pl. VII.)

E) *Les cheveux.* (Pl. VIII).

e) *Les cheveux.* (Pl. VIII.)

Les cheveux sont plus soignés par les filles que par les garçons et cela se conçoit aisément. La chevelure est pour la petite fille un détail important, elle préoccupe sa coquetterie naissante parce qu'on y place le nœud, le ruban ou le peigne d'écaille. Le garçon, au contraire, a presque toujours la tête rasée ; n'étant pas embarrassé par ses cheveux, il oublie de les indiquer dans ses dessins.

La représentation la plus simple de la chevelure consiste en quelques gribouillages tracés au sommet de la tête. Puis ce sont des traits droits plus ou moins longs qui rayonnent tout autour de la partie supérieur de la tête.

Un ligne bouclée un grand nombre de fois est parfois utilisée aussi pour représenter les cheveux. (V. pl. VIII.)

(Pl. VIII.) Marie M., une petite fille de 7 ans et demi, distingue parfaitement dans ses dessins le chignon d'une dame, dessiné sous la forme d'une pelote noire au sommet de la tête, de la chevelure d'une petite fille tracée sous forme de longues lignes partant de la tête et retombant à droite sur l'épaule. (V. pl. VIII.)

Dans l'enquête de Lena Partridge (1) la courbe de la fréquence des cheveux se présente dans les dessins des enfants anglais qu'elle a examinés, de la manière suivante :

AGE	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13 ans
Fréquence des cheveux	6 %	26 %	27 %	32 %	38 %	58 %	70 %	65 %	73 %	82 %

f) *Barbe et moustaches.*

F) *Barbe et moustaches*

Les autres détails de la figure sont indiqués beaucoup moins souvent. Les garçons notent avec plaisir la barbe et les moustaches. La place de celles-ci n'est pas toujours judicieusement établie.

Auguste (anormal, cas décrit), place dans un dessin la moustache du roi sur la poitrine.

g) *Détails divers du visage.* (Pl. VIII.)

G) *Détails divers du visage.* (Pl. VIII.)

Le front est souvent fort petit. Les yeux empiètent largement sur la place qui devait lui être réservée.

Une petite fille de cinq ans trace un visage dans lequel elle place des yeux très haut dans la tête, un nez, une bouche, et entre les yeux et le nez un petit rond qu'elle dit être le front.

La place des joues est parfois marquée par des ronds.

J'ai remarqué que des enfants qui ont utilisé la couleur pour représenter des bonshommes, ont souvent une tendance à marquer les joues dans leur dessin au crayon. Cela se comprend aisément. L'enfant ne conçoit pas le bonhomme en couleur sans deux joues bien rouges. Le souvenir de ces joues éclatantes revient dans le dessin au trait et provoque l'indication de ces parties du visage. (V. pl. VIII.)

h) *Le cou.* (Pl. VIII.)

H) *Le cou.* (Pl. VIII.)

Lena Partridge (1) indique la courbe suivante de la fréquence du cou suivant l'âge :

AGE	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13 ans
% de cous	8 %	22 %	20 %	37 %	51 %	63 %	79 %	79 %	90 %	93 %

(1) Loc. cité.

La proportion trouvée par Partridge sur les dessins des enfants anglais me paraît fort considérable. Des classes entières d'enfants belges de 11 et 12 ans m'ont livré des séries des dessins ne renfermant pas deux ou trois cous. Or, pour l'âge correspondant Partridge découvre de 80 à 90 p. c. : la différence est réellement énorme.

La forme du cou se prête peu à une grande diversité de versions. Il se présente le plus généralement sous forme d'un petit rectangle placé entre la tête et le corps. (V. pl. VIII.)

i) *Les bras et les mains.* (Pl. VIII).

i) *Les bras et les mains.* (Pl. VIII.)

Les bras se présentent beaucoup plus tard que les jambes. Ils sont fixés en premier lieu au rond qui forme la tête du bonhomme têtard.

Dans les dessins de certains sujets arrivés au stade têtard, les bras se fixent aux jambes.

Lorsque le bonhomme est plus évolué, les bras se fixent au corps, souvent en son milieu, puis remontent peu à peu et arrivent à occuper la place exacte. La direction donnée aux bras est fort intéressante. Au début, les bras suivent une direction quelconque, puis il sont fixés de chaque côté de la tête ou du corps, ils tendent alors à s'écarter le plus possible de celui-ci, prennent une direction oblique vers le haut ou vers le bas, ou sensiblement perpendiculaire à l'axe du bonhomme. Les deux bras occupent une position symétrique. Dans les débuts de l'évolution de son bonhomme, l'enfant est visiblement embarrassé par les bras. Il leur laisse longtemps cette direction perpendiculaire à l'axe du corps. Les bras tendent ensuite à être ramenés le long de celui-ci. (V. pl. VIII.)

La courbe de fréquence des bras, dressée par *Lena Partridge* (1) pour ses enfants anglais se présente de la manière suivante :

AGE	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13ans
Fréquence des bras	45 %	67 %	71 %	80 %	76 %	85 %	93 %	90 %	95 %	95 %

Les doigts présentent des formes bien variées. La manière la plus primitive de les indiquer consiste à tracer une série de petits traits plus ou moins parallèles tout le long des lignes des bras.

(Pl. VIII.) Je trouve ce procédé chez Caroline E., 4 ans, chez François B., 6 ans, arriéré. (Voir planche VIII.)

(Pl. VIII.) Michel V., 4 ans, trace également les doigts tout le long des bras, mais il les dessine avec soin sous forme de petites boucles. (V. pl. VIII.)

Une forme plus évoluée présente les doigts groupés à l'extrémité du bras. Le nombre des doigts reste très variable encore. Il est de trois chez

(1) Loc. cité.

beaucoup d'enfants de 3 à 4 ans. Il est plus souvent illimité, l'enfant ne comptant pas le nombre des doigts qu'il fixe à l'extrémité de chaque bras.

Une forme fort fréquente aussi consiste dans le tracé d'une ligne, perpendiculaire à l'extrémité du bras, et sous laquelle se fixe une série de petits traits parallèles. Le bras avec sa garniture de doigts ressemble fort à un rateau.

La paume de la main apparaît généralement quand la ligne du bras est doublée. J'ai observé cependant chez quelques sujets des paumes de mains accrochées à des bras formés d'un seul trait. Cette paume se présente sous forme d'un rond ou d'une boucle qui se fixe à l'extrémité du bras. Lorsque la forme s'améliore ainsi, l'enfant a souvent le souci de soigner entièrement son dessin, il compte le nombre de ses doigts et contrôle d'après sa propre main.

Les doigts qui se fixent à la paume de la main sont ou des traits uniques, ou des traits doublés et fermés. Dans ce dernier cas la main ressemble assez bien à une grande marguerite des prés.

Un enfant de 5 ans m'a fait un dessin sur lequel la main présente le pouce d'une part et l'ensemble des quatre doigts de l'autre comme les gants d'enfants appelés moufles.

j) *Le tronc.*

j) *Le tronc.*

Le tronc qui est apparu longtemps après la tête conserve un rôle très effacé. Il reste plus petit que la tête. Certains enfants continuent à accrocher les bras à celle-ci, alors que le tronc est représenté depuis un temps déjà long.

Le tronc se présente sous la forme d'un rond, le plus souvent allongé, ou d'un rectangle, ou d'un triangle (la tête fixée au sommet, les jambes à chaque angle de la base).

Quelques rares sujets donnent un corps carré à leurs bonshommes.

Les filles ont une tendance à marquer la taille lorsqu'elles représentent des « bonnes femmes ». Elles dessinent leur corps en deux parties réunies par une taille d'une finesse souvent exceptionnelle.

k) *Le vêtement.* (Pl. IX.)

k) *Le vêtement.* (Pl. IX.)

L'étude de l'évolution du vêtement dans les dessins des enfants est fort intéressante. Le bonhomme se présente d'abord entièrement nu. L'enfant dessine les orteils et s'il n'est pas dominé au point de vue de son éducation morale par les *tabous* traditionnels, il ne manquera pas d'indiquer les parties sexuelles.

Spencer dit au début de son ouvrage sur l'*Education*, « Dans l'évolution de l'humanité, la parure précède le vêtement ». On pourrait adopter cette même formule pour l'histoire du vêtement dans l'évolution de la silhouette

---

(1) Loc. cit.

Evolution de la représentation de la figure humaine
Les détails

PLANCHE IX

Vêtement.

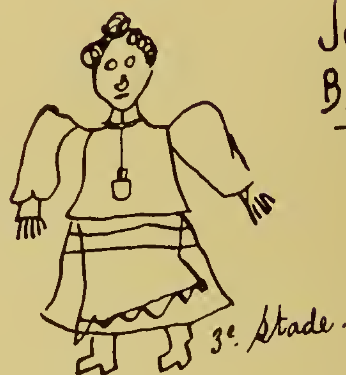


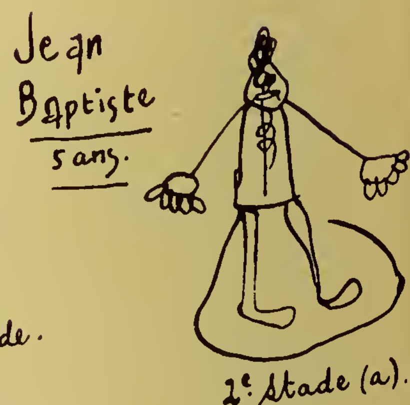


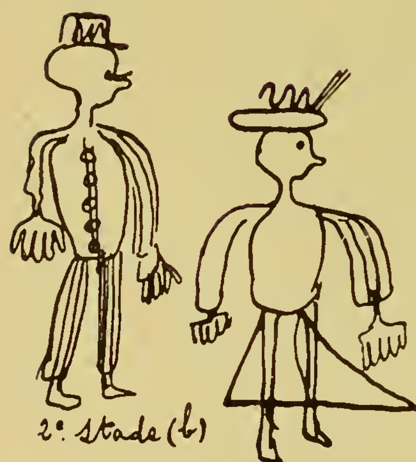


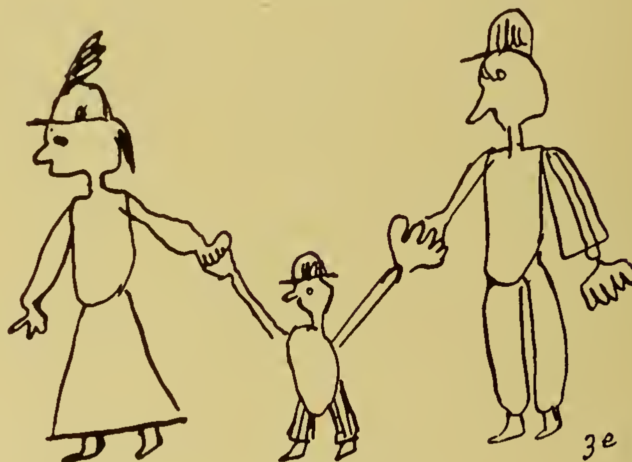






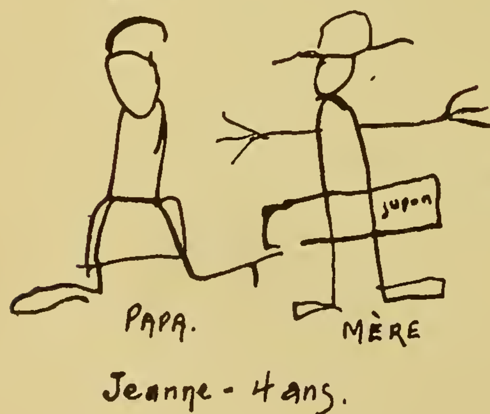






Sexes

Différentiation par le vêtement :



Différenciation par les cheveux.



Robert - 4 ans ½.

Différenciation par la casquette

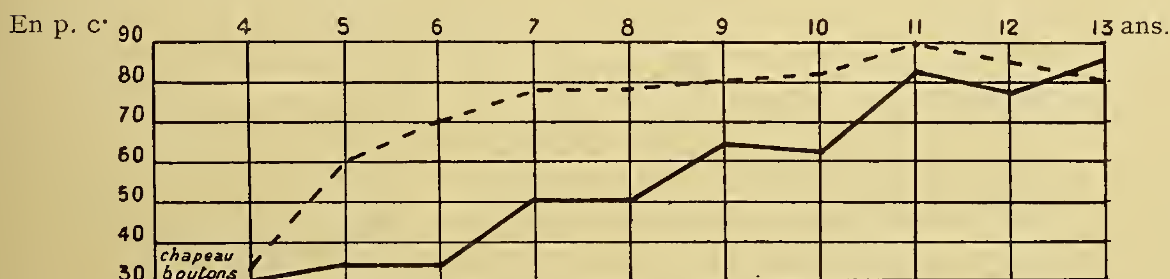


Auguste - 13-2-05.

humaine, dans le dessin des enfants. Les boutons apparaissent en tout premier lieu. Ils sont déjà indiqués avec soin dans des nombreux dessins du stade têtard. La coiffure est fréquente aussi dans les premiers dessins de la silhouette humaine.

Lena Partridge, frappée de cette fréquence des boutons et de la coiffure, a dressé une courbe de cette fréquence dans les dessins qu'elle a recueillis au cours de son enquête en Angleterre (1).

Voici cette courbe :



L'apparition du vêtement est plus précoce dans les dessins des filles que dans ceux des garçons. La coquetterie, le souci de la *parure*, qui ont amené la fillette, comme nous l'avons vu ci-dessus, à prêter une attention toute spéciale au tracé de la chevelure font aussi soigner spécialement les vêtements.

Dans l'évolution du vêtement, j'observe trois étapes caractéristiques :

a) l'homme est nu ; quelques détails de parure : boutons, chapeau, sont indiqués par un certain nombre d'enfants.

b) Le bonhomme est habillé. L'enfant dessine ses personnages nus, puis place les vêtements. Le résultat de cet habillage est que le corps, les jambes, les bras se voient à travers les vêtements, ceux-ci étant généralement indiqués par des lignes enveloppant les traits du bonhomme primitif.

c) Le bonhomme est dessiné d'après la forme extérieure des vêtements. Cette distinction est surtout facile à observer dans les représentations de la femme.

Les exemples que je donne sur la planche IX sont suffisamment expressifs pour pouvoir se passer de commentaires.

1) *Différentiation des sexes.* (Pl. IX.)

Différentiation des sexes. (Pl. IX).

Pour me rendre compte de la différentiation de représentation des sexes, j'ai fait dessiner par un nombre considérable d'enfants des écoles de Bruxelles, Molenbeek et Charleroi, le portrait de leurs parents.

Chez un grand nombre d'enfants la distinction n'existe que dans les commentaires dont ils accompagnent leur dessin.

Chez les enfants capables de dessiner assez correctement un bonhomme complet, c'est le costume qui différencie les sexes.

(1) Loc. cité.

J'observe la différentiation des sexes par la chevelure chez des enfants plus jeunes. La tête du papa reste chauve, celle de la maman s'agrémente d'une touffe de quelques lignes qui notent une abondante chevelure.

Un enfant de 5 ans différencie son papa de sa maman en mettant un cigare dans la bouche de son papa.

Claire G., 4 ans et demi, différencie son père de sa mère en donnant à celle-ci de très grandes oreilles auxquelles s'accrochent des pendants énormes.

La différentiation par l'indication des organes sexuels est rare dans ma collection. L'enfant arrive à l'école avec un petit bagage de notions morales parmi lesquelles celles qui se rapportent à la question sexuelle sont particulièrement impératives.

Il n'y a que chez des sujets sortant d'un milieu tout à fait fruste et sur lesquels ces *tabous* n'ont pas agi, que l'on trouve nettement la différentiation des sexes par les organes sexuels.

Stade du profil de transition. (Pl. X).

m) *Stade du profil de transition.* (Pl. X.)

La représentation de la figure humaine de profil est un grand progrès dans l'évolution du dessin enfantin.

Le passage de la représentation de face à la représentation de profil ne se fait pas sans de grosses difficultés. La main et l'œil de l'enfant sont adaptés à une forme de représentation, et l'évolution ne se fait que par conquêtes successives de détails. Il en résulte des dessins de transition qui sont en partie de face et en partie de profil. (Pl. X.)

C'est généralement un détail proéminent quelconque de l'individu qui inaugure la série successive de modifications. L'enfant est frappé à un moment donné par la proéminence, il essaie de la reproduire, il n'y parvient qu'en l'accrochant de côté.

Ce sont les pieds et le nez qui apparaissent les premiers de profil dans la silhouette humaine tracée de face.

Les pieds se dirigent d'abord suivant des sens opposés, puis sont placés dans une même direction. Les pieds de profil apparaissent déjà au stade têtard chez beaucoup d'enfants.

La proéminence du nez intéresse beaucoup les enfants. C'est sur elle que s'exerce leur verve dans tous leurs dessins humoristiques.

Au début, le nez est fixé sur l'un des côtés de la figure, généralement à gauche, sous forme d'un petit rond ou de deux lignes formant angle aigu. Dans la suite il est formé directement par une hernie dans le contour du visage.

Le nez proéminent apparaît dans des dessins du stade têtard. Il se présente plus généralement au cours du stade du bonhomme complet de face. Or, à ce moment le nez présenté de face est acquis dans l'économie générale de la tête du bonhomme, la main de l'enfant est adaptée à son tracé. L'automatisme tend à conserver à l'enfant ce nez ancien. Il en résulte souvent un bonhomme à deux nez dont l'un est de face et l'autre de profil.

Parmi les autres détails qui préparent l'adoption d'une représentation

Evolution de la représentation de la figure humaine
Le profil de transition





L'attache des bras (voir page 53)



de profil, je note assez souvent les cheveux que les petites filles dessinent sur l'un des côtés de la face.

Je trouve fréquemment aussi les deux bras fixés d'un même côté du corps d'un bonhomme présenté entièrement de face.

(Pl. X.) Chez un enfant de 5 ans, ce sont les boutons fixés tout le long de l'une des lignes latérales du corps qui apparaissent les premiers en profil. (V. pl. X.)

La pipe ou le cigare sont fréquemment dessinés de profil et fixés dans l'une des joues des bonshommes se présentant entièrement de face.

Dans le même ordre d'idées, j'observe chez plusieurs enfants de 3 à 5 ans à qui j'avais fait dessiner une cavalcade, des trompettes fixées sur l'un des côtés de la joue des bonshommes de face.

J'observe également que la visière du képi est tracée de profil sur des dessins représentant des soldats de face.

La barbe présentée de profil prépare l'installation de ce stade chez quelques enfants.

Chez un garçon de 10 ans et demi, je note que la pipe a provoqué une curieuse modification de la tête. Le tuyau a d'abord été fixé dans la joue, la bouche étant dessinée de face. Dans la suite l'enfant s'est efforcé de tracer, avec un soin tout spécial, une bouche pour recevoir la pipe. Il a tracé deux grosses lèvres proéminentes, entre lesquelles il a placé le tuyau. Toutes les parties du visage primitif sont restées sans grande modification, y compris (Pl. X.) la bouche primitive. (V. pl. X.)

Le nombre des détails placés de profil augmente graduellement. Les pieds et le nez apparaissent souvent ensemble. Les bras, les cheveux, la bouche viennent ensuite, avec des variations nombreuses suivant les cas.

La mise en profil des yeux constitue une grosse difficulté pour l'enfant. Sa logique se refuse à ne dessiner qu'un seul de ces auxiliaires importants. Avant de s'y résoudre, il imagine souvent diverses combinaisons dans lesquelles il lui est possible de noter que son sujet possède deux yeux.

(Pl. X.) Herl., 7 ans et demi, dessine les deux yeux de son profil, l'un sous l'autre. (Pl. X.)

Louis, 6 ans, dessine un profil correct avec un œil, complet, mais sous celui-ci, il indique un second œil de dimensions réduites.

Augusta M., 13 ans (arriérée), dessine un profil fort correct. Elle place le second œil en dehors de la figure, dans le plan du premier, comme si ce second œil avait été (Pl. X.) projeté en avant pour qu'il soit visible. (Pl. X.)

Levinstein (1) signale que des enfants dessinent le premier œil de leur profil, puis tournent leur papier et tracent un second œil de l'autre côté. Je n'ai pas eu l'occasion de rencontrer des sujets procédant de cette manière.

Le corps reste de face alors que la tête est tracée de profil depuis un temps déjà long. La place donnée aux boutons et l'insertion des bras aident à l'adoption d'un profil du corps.

De même que les yeux, les deux bras conservent très longtemps, chez de nombreux sujets, la place qu'ils occupaient au stade précédent. Leur

---

(Kinderzeichnungen. Voir bibliographie).

insertion dans le profil est un gros problème pour l'enfant. Il se résoud difficilement à ne montrer qu'un seul bras : il les présente tous deux et le plus souvent il est fort embarrassé pour les attacher d'une manière convenable. Cet embarras s'observe très nettement dans l'évolution de certains sujets. Ils cherchent et adoptent une forme pour la rejeter peu après, en adopter une nouvelle ou retourner à une forme délaissée.

Parmi les diverses solutions adoptées par les enfants, je note (v. pl. X) : (Pl. X.)

a) les deux bras sont fixés à la partie extérieure du contour du corps : tous deux sont placés du même côté et dans la direction du profil. Les points d'insertions sont fort variables, ils sont généralement beaucoup trop bas.

b) Les deux bras sont fixés à l'une des parties du corps et traversent entièrement celui-ci. Ils se dirigent tous deux dans le sens du profil.

c) Les deux bras sont fixés à un même point situé à l'intérieur de la forme représentant le corps.

d) Les bras sont dirigés dans le sens du profil ; ils sont attachés chacun à l'une des limites verticales du corps.

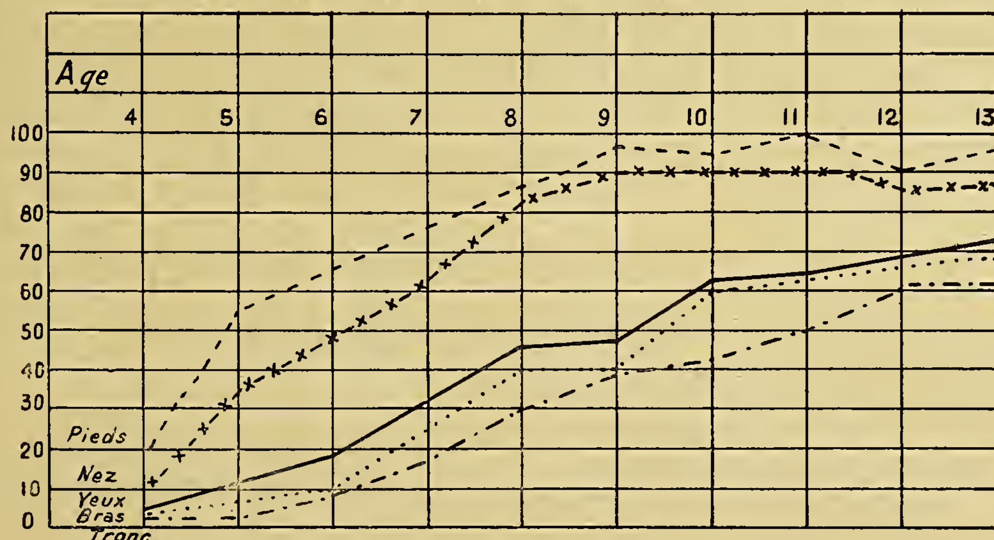
e) Les deux bras sont représentés d'une manière correcte.

L'indication d'un bras unique est adoptée par un certain nombre d'enfants. L'attache de celui-ci est très variable également.

La planche X donne des exemples des principaux types de profils de transition que l'on peut observer dans les dessins d'enfants.

Lena Partridge dans son enquête sur les dessins de 2,000 enfants anglais, s'est préoccupée d'établir des courbes de l'apparition en profil des différents détails de la figure. Voici, sans commentaires, le résultat de ses intéressantes recherches :

AGE	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13 ans
Pieds de profil	15	54	66	73	78	87	83	88	79	85 %
Nez »	6	34	46	65	76	79	81	81	77	76 %
Bras »	1	5	11	24	39	42	61	64	65	70 %
Yeux et bouche »	2	11	16	31	46	47	61	64	68	71 %
Tronc »	1	5	7	16	30	36	41	50	59	62 %



F) *Le profil.* (Pl. XI.)

f) *Le profil.* (Pl. XI.)

Au début du tracé du profil, il arrive souvent que des détails sont présentés de profil à gauche, tandis que d'autres, sur le même bonhomme, sont présentés de profil à droite. Ces étourderies s'observent particulièrement lorsque l'enfant essaie de dessiner une scène dans laquelle deux personnages se regardent. L'enfant en traçant son profil dans le sens non habituel apporte toute son attention à certains détails caractéristiques, le nez, la visière, de la casquette, etc., il apporte moins d'attention à d'autres détails qui sont tracés suivant le mouvement habituel. L'enfant ne s'aperçoit pas de son erreur ; à ce moment de son évolution, il dessine chaque partie pour elle-même et ne regarde pas son dessin comme constituant une unité.

Au cours de l'évolution du profil, nous assistons à des transformations multiples :

a) Le front grandit et conquiert la place qui ne lui avait pas été ménagée suffisamment.

b) Le nez prend un contour bien défini, sa base rentre légèrement à l'intérieur du profil et se recourbe vers le haut pour indiquer l'aile du nez.

c) La bouche passe par des formes diverses. Elle est indiquée par une fente curviligne rentrante, par un trait simple ou double. A un stade très évolué la courbe des deux lèvres est bien marquée.

d) La moustache est indiquée par une ligne courbe, relevée.

e) Le menton se confond parfois avec la lèvre inférieure ou avec la barbe. D'autres fois il est marqué d'une manière très proéminente.

f) L'œil unique est dessiné de face pendant fort longtemps. C'est l'un des reliquats du stade précédent qui subsistent le plus longtemps.

g) La chevelure est bien soignée par les filles.

La forme primitive, constituée par une série de gribouillages noirs partant du sommet de la tête et descendant vers le derrière de celle-ci, fait bientôt place à d'autres formes plus évoluées. L'indication du chignon et de la tresse agrémentée d'un nœud de ruban se présente dans beaucoup de dessins d'enfants arrivés à ce stade, et particulièrement dans ceux des filles. La planche XI donne de bons exemples des diverses phases de l'installation du profil, décrites dans ce paragraphe.

Observation. (Pl. XI.)

Observation :

Louise G.

A 4 ans et demi, Louise dessine des bonshommes complets de face.

Les pieds sont dirigés tous deux vers la gauche. Un jour elle s'essaie à représenter des enfants se rendant à l'école ; elle est fort embarrassée pour placer leur mallette. Après de longues hésitations, elle se décide à la fixer sur le côté extérieur gauche du corps, la présentant ainsi de profil.

A 5 ans et demi, Louise dessine son portrait.

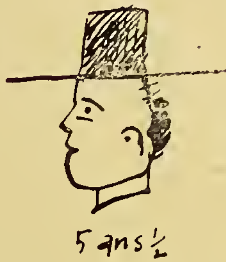
La silhouette est présentée de face. Les deux pieds sont dessinés dans une direction opposée. La chevelure part du sommet de la tête et suit le côté droit seulement de la tête.


Joseph





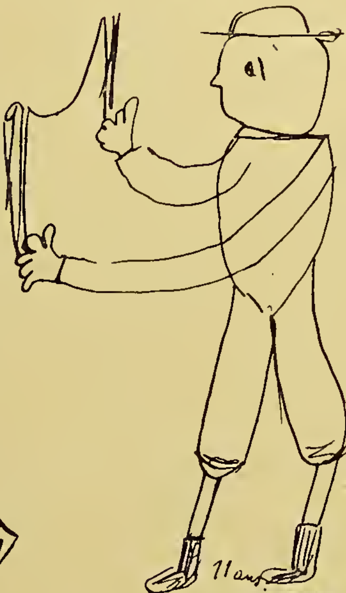

10 ans

4 ans ½

5 ans ½

6 ans



5 ans.

6 ans

11 ans

11 ans.

9 ans.

11 ans

10 ½ ans

13 ans
(Fille)

13 ans.
(Fille)

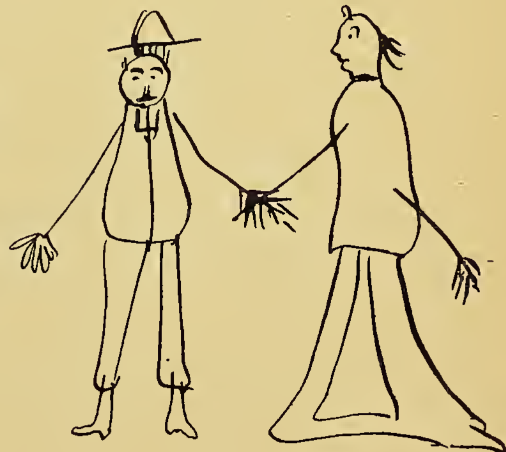
13 ans
(Fille)

12 ans

Louise


7-3-07
4 ans ½

5 ans ½

5 ans ½

6 ans.

Quelques mois plus tard, Louise dessine une maman conduisant son enfant à l'école. Les deux bras sont attachés à gauche du corps et montrent l'école. La tête, — y compris les cheveux — est de face.

Les pieds suivent une direction opposée.

Un peu plus tard encore, Louise dessine le portrait de son papa et de sa maman. Le père est présenté de face ; la mère de profil. Le visage indique le nez et la bouche de profil ; un seul œil, les cheveux en arrière, se relevant. Le corps reste entièrement de face. (V. pl. XI.)

Résumé : Résultats acquis concernant l'évolution du dessin du bonhomme chez l'enfant

Résumé : Résultats acquis concernant l'évolution du dessin du bonhomme chez l'enfant.

L'étude poursuivie dans ce chapitre met en évidence que la représentation du bonhomme et celle de l'animal passent, chez tous les enfants, par une série de stades qui apparaissent successivement dans un ordre peu varié. La délimitation exacte de ces stades est assez difficile à établir, puisque l'évolution se fait lentement et que l'on note souvent des retours à des stades inférieurs ; elle est particulièrement malaisée pendant la toute première période qui ne peut être étudiée par les seules représentations graphiques, celles-ci étant en étroite relation avec d'autres manifestations de langage. Il est possible cependant de dégager les grandes étapes par lesquelles passent tous les enfants dans l'évolution de la représentation de leurs bonshommes :

a) L'enfant ne comprend pas la relation existant entre des groupements de lignes et un objet ou un être. Le maniement de l'instrument (crayon, craie, etc.) répond à un besoin de mouvement ; il correspond aux balbutiements qui précèdent le langage parlé ; il a pour résultat l'adaptation des muscles du bras et de la main au maniement de l'instrument.

b) Le rôle de l'imitation apparaît dans les étapes suivantes ; l'enfant, à l'exemple de ses aînés, donne une appellation aux traits incohérents qu'il vient de jeter sur le papier ou sur l'ardoise. Nous le voyons aussi annoncer ce qu'il se propose de représenter, et pourtant il n'y a aucune ressemblance entre l'objet désigné et le dessin produit. Durant cette période, l'enfant se satisfait d'un support quelconque pour y associer une pensée.

Nous constatons d'ailleurs que la lecture de gravures et de dessins donne dans la suite à l'enfant une provision d'images visuelles qui l'amènent à trouver des ressemblances, *réelles* cette fois, dans les ensembles incohérents que le hasard lui a fait tracer.

A partir de ce moment, l'enfant a compris le rôle du dessin et il veut s'en servir pour représenter effectivement sa pensée. Cependant les difficultés sont considérables ; les impressions visuelles, éléments de représentations graphiques, sont bien élémentaires ; l'enfant se contentera pendant longtemps encore de notations sommaires qu'il complètera par d'amples commentaires verbaux.

La première représentation visuelle du bonhomme ne donne que la forme générale, à laquelle viennent s'adapter quelques détails. Nous retrouvons la même notation sommaire dans les premiers dessins d'animaux. L'indigence d'images visuelles et leur peu de netteté se montrera dans l'évo-

lution lente du *bonhomme têtard* vers le *bonhomme de face* et le *bonhomme de profil*. J'ai passé longuement en revue les hésitations, les erreurs graphiques du petit dessinateur. Au début son homme n'est qu'un simple rond auquel s'attache des jambes ; puis il y ajoute d'autres parties : les yeux, les bras, la bouche, etc., et il ne sait trop ou placer ces détails. Il connaît leur existence, mais il ne se rend pas bien compte de leur disposition réciproque : aussi les note-t-il n'importe où et souvent à côté du croquis principal.

Mais les notions partielles que l'enfant possède de l'être humain se classent et nous assistons à une représentation qui, après de longs et nombreux essais nous donne un bonhomme de face ayant une tête, un corps, des membres parfaitement délimités et parfaitement situés. C'est la position la plus simple et qui permet l'indication de toutes les parties de l'individu. Nous avons vu que, dans la représentation de l'animal, le dessin du profil, plus caractéristique, est adopté par tous les enfants, la tête étant cependant tournée de face.

Une dernière étape reste à franchir : il faut arriver à représenter le bonhomme de profil. Les difficultés que présente ce passage du *face* au *profil* sont considérables pour l'enfant et donnent lieu à une série de dessins curieux. L'enfant est contrarié dans la compréhension de cette représentation nouvelle par deux courants :

a) l'adaptation musculaire et visuelle au stade précédent qui va provoquer des superpositions amusantes des deux stades.

b) la tendance de l'enfant à noter tout ce qu'il *sait* du bonhomme.

J'ai donné des exemples de bonshommes à deux nez ou à deux bouches ; l'un de ces organes importants, est le reliquat du stade de face tracé par automatisme, l'autre est dessiné dans le profil. J'ai montré aussi les hésitations que manifeste l'enfant avant d'admettre que certaines parties ne soient point vues de profil, tels les deux yeux. On retrouvera des manifestations toutes semblables dans la représentation des animaux et notamment dans celle du cavalier.

L'exercice et l'intérêt plus ou moins grand qu'éveille chez l'enfant l'une ou l'autre représentation, le font évoluer plus rapidement.



CHAPITRE III

La Représentation des Animaux

SOMMAIRE

Données d'ordre général.

Données d'ordre général.

Louise Maitland (1), dans une étude sur ce que les enfants livrés à eux-mêmes dessinent de préférence, note, sur un total de 570 dessins spontanés d'enfants américains de 5 à 17 ans, une fréquence de 18 p. c. de croquis d'animaux se répartissant de la manière suivante :

AGES	5 à 7 ans	8 à 10	11 à 13	14 à 17
DESSINS D'ANIMAUX	23 p. c.	21 p. c.	11 p. c.	10 p. c.

(1) Voir bibliographie.

Dans cette étude, les dessins de bonshommes apparaissent avec un taux de fréquence de 33 p. c., celui des plantes avec 27 p. c. et celui des maisons avec 25 p. c.

Ces proportions sont fort inattendues pour moi. Sans faire de statistiques à ce sujet, j'ai constaté une prédominance énorme de la représentation du bonhomme sur toutes les autres représentations dans les dessins spontanés des nombreux enfants que j'ai eu l'occasion d'observer. Les représentations d'animaux y sont relativement peu nombreuses et sont limitées aux hôtes ordinaires de nos villes : chevaux, chiens, chats, moineaux.

J'ai rencontré cependant quelques enfants manifestant une vraie prédilection pour la représentation des animaux. Ces « animaliers » se trouvaient toujours dans des conditions toutes spéciales : leur sympathie pour les animaux s'était éveillée dans des rapports directs avec ceux-ci. Tel est le cas pour le petit Fernand V... (3 ans et demi) qui habite la campagne et va souvent avec des enfants plus âgés que lui poser des pièges pour les moineaux. Tel est le cas de Marie G... (7 ans) qui éprouve pour le cheval une véritable passion éveillée auprès des chevaux de sa grand-maman chez qui Marie passe de très longues vacances. Tel est encore le cas d'Yvonne (3 ans et demi) qui joue tous les jours avec les trois grands chiens de son papa.

Evolution du schéma représentant l'animal.

Evolution du schéma représentant l'animal.

La représentation de l'animal passe par une série de stades d'évolution très semblables à ceux que nous avons décrits pour la représentation de l'être humain.

Les traits n'ayant pas de valeur représentative pendant la période indicative, il n'y a aucune distinction possible à établir au début entre les groupes de lignes désignées comme représentant des animaux et celles représentant des êtres humains, des plantes, des choses. Plus tard apparaît la compréhension visuelle des représentations, et l'esprit interprète après coup les traits obtenus au hasard, découvre des ressemblances avec des animaux tout comme il en découvre avec des bonshommes ou des objets quelconques. Il n'y a dans toute cette première étape aucune différentiation possible dans les productions plastiques des enfants.

Premiers éléments visuels.

Premiers éléments visuels.

Les premiers éléments visuels qui apparaissent dans la notation graphique des animaux sont l'indication de la direction générale — horizontale ici, tandis qu'elle est verticale pour le bonhomme — et la forme générale. Ces deux premières manifestations montrent déjà que l'image de l'animal qui se fixe dans le cerveau de l'enfant est une représentation de profil, tandis que pour l'homme, nous avons vu que c'était une représentation de face qui apparaissait en premier lieu. Cette différence se conçoit aisément ; l'homme vu de face s'y montre avec tous ses caractères ; au contraire, on ne peut se rendre compte d'un animal qu'en le regardant de côté. La longueur du corps attire d'ailleurs l'attention, la ligne du dos est particulièrement intéressante

aussi ; c'est sur elle que s'assied le cavalier — et quel enfant n'a pas parmi ses jouets une monture en carton ? — C'est sur elle que se fixe le bât de l'âne — et certes on en parle à l'occasion de la St-Nicolas. C'est encore sur cette crête que l'enfant promène sa main quand il caresse son chat ou son chien.

Il n'y a donc rien d'étonnant à ce que les premières représentations d'animaux ne soient pas autre chose chez beaucoup d'enfants que la ligne horizontale à laquelle se fixe un grand nombre de petits traits indiquant les pattes.

En voici deux observations typiques :

(Pl. XII) Yvonne D..., 3 ans et demi, dessine un cheval. Elle fait d'abord une ligne horizontale, c'est le cheval. Puis elle ajoute les pattes sous forme de lignes verticales qui viennent couper la ligne horizontale. Elle trace encore un rond au-dessus de ce schéma : c'est la tête du cheval. Yvonne procède de la même manière pour le dessin d'un chien et d'un chat mais elle n'indique pas la tête. (V. pl. XII.)

(Pl. XII) Alfred L..., 3 ans et demi, dessine un homme conduisant une vache. Les bonshommes sont des types du stade têtard très peu évolué. La vache est représentée par un trait horizontal auquel s'attache une série de nombreuses pattes verticales. (V. pl. XII.)

La forme générale. — Le stade têtard.

La forme générale. Le stade têtard.

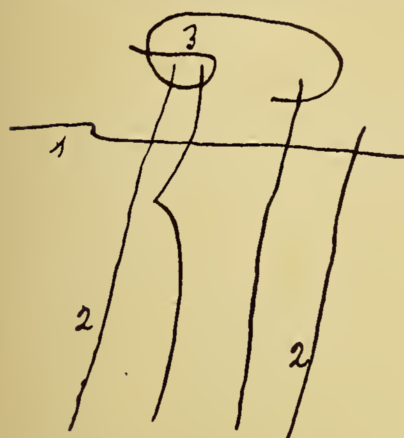
La forme générale de l'animal est représentée par l'enfant tout au début de l'apparition des tendances visuelles. La tête et le corps sont compris dans un rond unique, un ovale ou un rectangle. Les pattes, dont le nombre est le plus souvent très variable, s'attachent à cette forme générale. Chez le plus grand nombre d'enfants, la forme générale s'associe à la direction générale, les pattes se placent sous le corps, la queue est marquée et convenablement orientée et les détails de la tête se groupent à l'une des extrémités de la forme générale. Il arrive aussi que l'enfant représente l'animal vu par au-dessus. D'autres fois, l'orientation des diverses parties fait totalement défaut, les pattes sont attachées de différents côtés, les détails de la tête sont tracés pêle-mêle à l'intérieur de la forme générale, ou mieux à l'extérieur de celle-ci.

Les différents animaux représentés à ce stade d'évolution ne se différencient généralement pas les uns des autres. Il n'est pas possible de reconnaître un oiseau d'un chat, d'un chien ou d'un cheval. Chez quelques enfants le souci de différentiation apparaît. Il se manifeste par une différence dans les proportions et dans le nombre des pattes : les oiseaux ont deux pattes, les autres animaux en ont un nombre indéterminé.

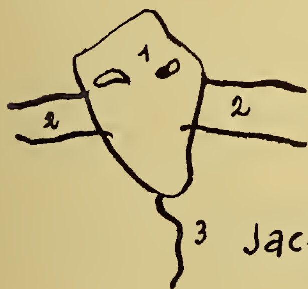
Observations se rapportant au stade têtard.

Observations se rapportant au stade têtard.

(Pl. XII) Jacques Cr., 4 ans. — Un chat : l'enfant dessine la forme générale dans laquelle il place deux yeux. Les pattes s'attachent par paires de chaque côté du corps. La queue est indiquée. La représentation apparaît comme si le chat était vu de haut, les pattes étendues de chaque côté du corps. Les bonshommes de cet enfant sont en ce moment au stade de têtard. (Voyez sur la planche XII le dessin du chat et le dessin d'un bonhomme de cet enfant.)









Joseph H., 3 ans et demi, représente des chevaux et des chiens, par une forme elliptique à laquelle il attache 4 pattes et une queue. A l'intérieur du rond, il indique les deux yeux. Les bonshommes de cet enfant sont au stade têtard.

Robert M., 4 ans, dessine un cheval et un chien. La forme générale est notée par une figure rectangulaire, amincie à l'une des extrémités. Quatre pattes et une queue s'accrochent à ce corps. Deux ronds placés à l'intérieur de la figure indiquent les yeux. Le bonhomme est au stade têtard.

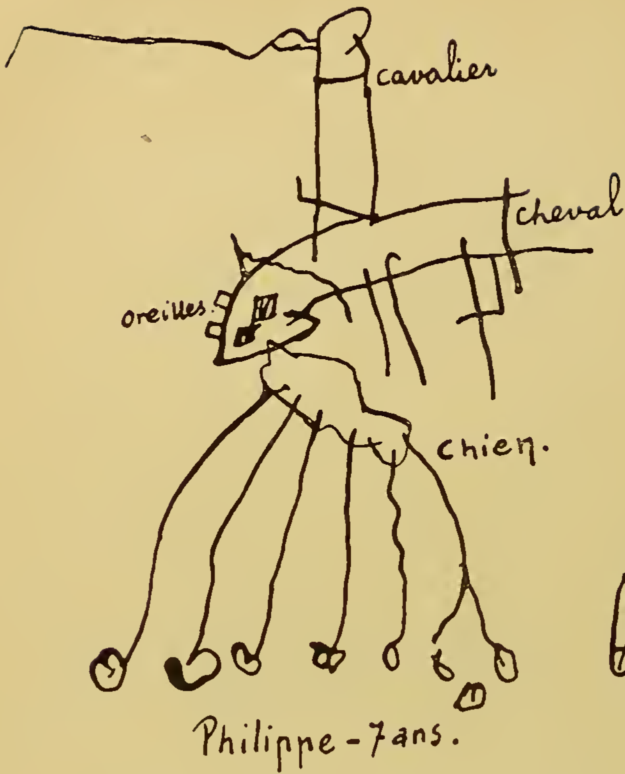
Philippe H., 7 ans. Intelligence peu développée. — Il représente le chien par un rond auquel s'accroche un grand nombre de pattes très longues. A l'intérieur du rond, des traits divers indiquent les oreilles et les yeux. Les bonshommes de cet enfant sont au stade de transition entre le bonhomme têtard et la présentation complète de face. Le corps est déliminté par un petit trait horizontal qui coupe les jambes. (Voir le dessin d'un cavalier de cet enfant sur la planche XIIbis.)

(Pl. XIIbis)

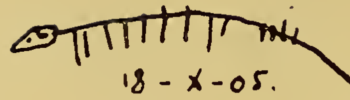
Le second stade d'évolution de l'animal. — La différentiation du corps et de la tête.

Le second stade d'évolution de l'animal. La différentiation du corps et de la tête.

A un stade d'évolution plus avancé, l'animal est représenté avec une tête nettement différenciée du corps. Assez souvent, ce stade est annoncé par une indication plus précise de la position des détails de la tête (yeux, oreilles, nez) qui se groupent vers l'une des extrémités de la forme générale de l'animal. D'autres fois la tête de l'animal est représentée par un rond qui s'accole à l'une des extrémités de l'ovale ou du rectangle constituant le corps.

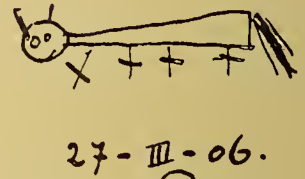


Gérard :-













Jean - 5 à 6 ans.



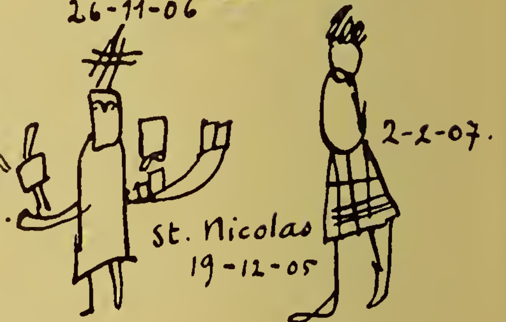












Jeanne - 5 à 6 ans.



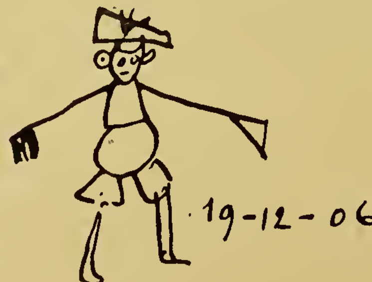














La tête est souvent représentée de face. L'enfant y place les yeux, le nez et la bouche. Deux oreilles et des cornes y sont parfois ajoutées. Le nombre de pattes reste souvent indéterminé ; elles sont marquées par des traits simples d'abord, puis la ligne est doublée de manière à marquer le contour de la patte.

Au début de ce second stade tous les animaux sont le plus souvent représentés par le même schéma-type.

D'après Kerschensteiner (1) qui a expérimenté dans les écoles de Munich, plus de la moitié des enfants n'ont qu'un seul schéma pour représenter les différents animaux et 10 p. c. des enfants emploient le schéma du bonhomme pour représenter n'importe quel animal. C'est seulement vers la 8ᵉ année que la majorité des enfants différencie le schéma des quadrupèdes de celui-ci de l'oiseau. Parmi 297 garçons de 6 ans, Kerschensteiner en découvre :

138 qui représentent par un schéma identique, sur la même feuille, un cheval, un chien, un chat et un canard.
115 qui ont le même schéma pour le cheval, le chien et le chat, mais ont un schéma différent pour le canard.
32 garçons seulement ont trouvé à différencier le schéma du cheval en lui ajoutant un caractère distinctif schématisé.

Classant les dessins de 325 petites filles du même âge, le même auteur constate que :

204 n'ont qu'un schéma pour les quatre animaux.
108 n'ont qu'un schéma pour les trois quadrupèdes.
6 ont un schéma spécial pour le cheval.

La différentiation des divers types d'animaux que l'enfant veut représenter se fait spécialement par des caractéristiques de détail. L'enfant note la crinière et les fers du cheval, les cornes et les mamelles de la vache, les cornes et la barbe de la chèvre ; la laine du mouton ; les oreilles de l'âne ; la tête ronde, les oreilles droites et courtes du chat, etc. Les exercices scolaires d'intuition et de langage au cours desquels des tableaux en couleurs représentant les animaux domestiques sont analysés favorisent largement cette tendance à la caractérisation.

Le profil.

Le profil de la tête de l'animal se présente souvent un peu avant le profil de la tête de l'homme. Dès que l'enfant cherche à caractériser son animal (quadrupède), il porte tous ses efforts sur la tête et cherche à lui donner la forme typique du profil. *Le profil.*

(1) Loc. cit. Voir bibl.)·

Le profil de la tête passe souvent par une période de transition très semblable à celle que j'ai décrite pour le bonhomme. Ce sont généralement les yeux qui font tous les frais de cette transition. Ils sont placés tous deux du même côté, dans des positions très diverses l'un par rapport à l'autre.

Evolution typique.

Evolution typique.

(Pl. XIIbis.)

Gérard V... qui a été suivi pendant plus de deux ans, dont les dessins sont analysés dans le chapitre X de ce travail présente une évolution du schéma de l'animal qui peut être considérée comme typique. J'ai réuni en un seul tableau la succession des principales formes par lesquelles ont passé ses représentations du cheval pendant les stades de représentation visuelle. (Voir pl. XIIbis.)

L'évolution de la représentation des grands animaux marche-t-elle parallèlement à l'évolution de la représentation humaine?

L'évolution de la représentation des grands animaux marche-t-elle parallèlement à l'évolution de la représentation humaine?

Au cours de mes recherches, j'ai souvent mis en parallèle tous les dessins d'un même enfant. J'ai pu me rendre compte ainsi qu'il y avait une très grande différence dans le point d'évolution auquel était arrivé l'enfant dans les divers domaines de ses productions. Le degré d'évolution dépend beaucoup de l'attrait que présente le sujet choisi et du nombre de fois qu'il a été traité. Chez les petits citadins que j'observe, le schéma de l'animal est fortement en retard sur celui du bonhomme. J'observe exactement le contraire chez les « animaliers ». Le degré d'évolution dépend donc beaucoup du degré d'exercice, et cette constatation est fort importante au point de vue de l'étude des manifestations spontanées du dessin des enfants. J'ai souvent observé ce fait très curieux : si on demande à un enfant arrivé pour la représentation humaine au 2e ou 3e stade d'évolution, de dessiner un animal qui lui est familier mais qu'il n'a jamais cherché à représenter spontanément, l'enfant fait un dessin qu'il faut classer dans les premiers stades d'évolution. Toutefois il y a lieu de faire observer ici qu'il ne faut souvent que quelques jours d'application pour faire arriver la représentation d'un animal au degré d'évolution du bonhomme.

Il est donc faux de vouloir classer les dessins d'un enfant dans l'une ou l'autre des catégories, en ne le jugeant que par un seul spécimen, surtout si le dessin a été fait sur demande. Ces observations montrent combien il faut être prudent dans les conclusions à tirer de statistiques semblables à celles de Kerschensteiner citées plus haut.

Les trois observations ci-dessous montrent l'évolution de la représentation de l'animal mise en parallèle avec l'évolution de la représentation de l'homme.

(Pl. XIIbis)

Jean D..., 5 ans et demi. (Pl. XIIbis.)

Le 26 novembre 1908 Jean dessine un chien. Le travail correspond au stade têtard : Une tête dans laquelle sont indiqués pêle-mêle des détails. A la tête s'attache une longue queue et des pattes enchevêtrées. Les bonshommes que Jean dessine à cette époque sont du stade de représentation de face. Les détails du visage sont à leur place.

Le 28 novembre, le dessin de Jean a fait quelques pas en avant. Il dessine un chien et différencie le corps et la tête. La tête est identique à celle du bonhomme avec cette différence toutefois que pour l'animal deux oreilles sont ajoutées au sommet de la tête.

L'animal n'a que trois pattes. Les bonshommes faits le même jour sont habillés. La forme de la jupe est indiquée, ainsi que les cheveux et les oreilles.

Le 19 décembre, je fais dessiner par Jean, St Nicolas et son âne. L'enfant ne paraît pas très bien disposé. Ses deux dessins sont confus, celui de l'âne particulièrement. En février 1907, les dessins n'ont guère évolué. Le dessin d'un chat et celui d'un oiseau faits le même jour ne pourraient être différenciés.

En juin 1907, un grand progrès se manifeste pour la représentation de l'animal. Jean dessine une vache. La forme générale est bien observée. La tête est différenciée du corps. Les oreilles sont largement indiquées. Quatre pattes et la queue complètent le croquis. Les bonshommes, également très sobres de détails, montrent une tendance à passer au profil. Les pieds et les bras sont dirigés vers le même sens. La tête reste de face.

Jeanne A..., 5 à 6 ans. (Pl. XIIbis.) (Pl. XIIbis)

Les premiers dessins d'animaux que je recueille de cette enfant sont du stade têtard. Le croquis du 26 novembre représente un chien. La tête et le corps sont compris dans un même rond auquel se fixent quatre pattes et une queue. Les bonshommes dessinés le même jour sont au stade de représentation complète de face.

Le 28, l'enfant dessine un chien et un coq. Les deux dessins se différencient très peu l'un de l'autre. La tête est tracée séparément et attachée à un long corps auquel se fixent des pattes, quatre chez le chien, cinq chez le coq.

Le 19 décembre, Jeanne représente St Nicolas et son âne. La tête de l'âne est représentée de face, l'enfant y note les yeux et le nez comme dans le dessin du bonhomme. La bouche n'est indiquée ni sur les dessins d'animaux, ni sur les bonshommes. Le dessin du 9 février 1907 montre que la représentation a évolué : la tête est toujours représentée de face, mais il y a un certain souci de représentation exacte de la forme. Le nombre de pattes est encore indéterminé. Le bonhomme est au stade de transition au profil. Les pieds et les bras sont dirigés à droite.

Louise H., 5 ans et demi. (Pl. XIII.) (Pl. XIII)

En novembre 1906, lorsque je commence à suivre cette enfant, sa représentation des animaux est moins évoluée que la représentation des bonshommes. Le dessin d'un chien et celui d'une poule se présentent sous forme d'un schéma-têtard, tandis que le bonhomme est au stade de la représentation complète de face. Seuls les détails de la figure sont mal orientés, le nez est placé au-dessus des yeux.

En février 1907, le bonhomme a peu évolué, la tête et le corps restent de face, les bras et les jambes sont en profil. Le nez est toujours omis. Dans le même mois, le dessin d'animaux marque une étape nouvelle. Le 2, Louise dessine un chat. Elle différencie la tête et le corps, marque les oreilles, deux pattes et la queue. Elle représente aussi un cheval. Elle dessine une forme allongée qui se recourbe à l'une des extrémités ; c'est la tête. Deux pattes en traits doublés et la queue complètent le dessin fort sommaire encore. En juin, le bonhomme de Louise n'a pas beaucoup changé. Il est tracé avec plus d'aisance, quelques détails sont parfois ajoutés. Le dessin du cheval a beaucoup évolué. Louise dessine le corps, un corps allongé ; elle ajoute à l'une des extrémités une tête sous forme d'un rond placé verticalement. Deux oreilles très longues se fixent à la partie supérieure de la tête. Deux yeux — points noirs — sont indiqués à l'extérieur de la ligne antérieure de la tête. Une queue, trois pattes en traits doublés, terminées par une série de doigts, complètent le dessin.

Dans ces trois cas, le croquis de l'homme est plus évolué que celui de l'animal. La différence tend à diminuer et l'arrivée au profil se fait quasi-simultanément. Chez ces trois enfants les animaux n'étaient pas représentés avec prédilection, il en était autrement de l'homme.

Le cas Vanden... décrit plus loin, présente une évolution toute différente.

Louise 5 ans 1/2













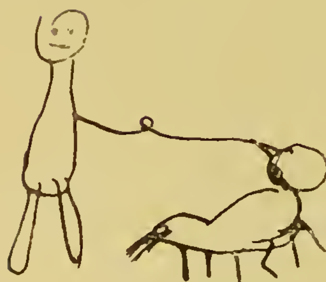


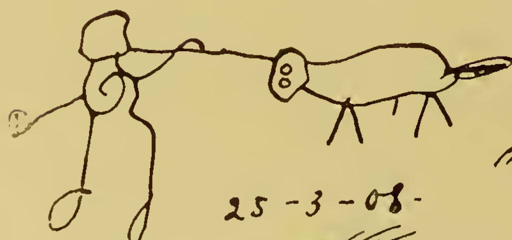






Joseph 3 à 4 ans



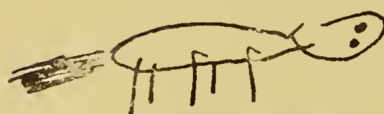














Il aime beaucoup les animaux. Il les dessine avec passion. Il représente moins souvent des hommes ; aussi voyons-nous ses croquis d'animaux évoluer rapidement, tandis que ses bonshommes restent au stade têtard.

Arrêts dans l'évolution. Dégénérescence.

J'ai observé dans certains cas un véritable arrêt dans l'évolution de la représentation de l'animal et une dégénérescence des représentations qui se manifestait par des retours à des stades moins évolués, une désorientation dans la place des détails, une désaffectation dans la valeur de ces détails.

Arrêts dans l'évolution. Dégénérescence.

Les cas que je présente ci-dessous montrent fort bien cette dégénérescence. Chez Joseph W., elle se manifeste par une augmentation inconsidérée du nombre de pattes chez le cheval et par un retour à des stades moins évolués ; chez Fernand V., par la désorientation des parties de la face.

Joseph W., 3 à 4 ans. (Pl. XIII.) (Pl. XIII)

Ses premiers dessins (octobre 1907) sont tracés sur l'ardoise. La période des gribouillages informes et des dessins évocatifs dura plusieurs mois, puis apparurent en même temps pour la représentation de l'homme et de l'animal, le stade têtard, qui fit place peu après au stade de représentation visuelle de face (février 1908). La tête est représentée par un rond, le corps par un ovale très allongé. Le corps est placé verticalement pour l'homme, horizontalement pour le chien. L'homme possède deux jambes mais n'a pas de bras quoi qu'il soit représenté souvent conduisant un chien en laisse. La laisse est fixée au corps du bonhomme. Le chien a un nombre indéterminé de pattes. Les détails de la tête apparaissent en même temps dans la représentation de l'animal et de l'homme. Les yeux sont placés l'un à côté de l'autre chez l'homme, l'un sous l'autre chez l'animal (cheval, chien). Lorsque l'enfant ajoute des cheveux et la bouche à son bonhomme, il complète le dessin de ses chevaux et de ses chiens par les mêmes détails. Les chiens, les chevaux, les vaches sont tous représentés par les mêmes croquis. A la rentrée d'octobre 1908, je recueille de nouveaux dessins de cet enfant. Le schéma général du bonhomme et des animaux est resté dans les débuts du stade de représentation visuelle de face. Le même schéma est donné pour les oiseaux et toutes les catégories de quadrupèdes. Il y a cependant une tendance à la caractérisation. Les oiseaux n'ont jamais que deux pattes tandis que les quadrupèdes en ont un nombre indéterminé. Joseph dessine parfois des oreilles à ses chiens et des fers à ses chevaux. Il y a évolution pour la représentation des bonshommes et la différentiation des mammifères et des oiseaux. Il y a dégénérescence dans le nombre réellement considérable des pattes que Joseph donne à son cheval.

Fernand V., 3 ans et demi. (Pl. XIV.) (Pl. XIV)

Cet enfant montre une très grande prédilection pour la représentation des animaux. Il habite la campagne et peut-être faut-il trouver là une circonstance qui a pu favoriser sa tendance.

Fernand reste plusieurs mois au stade indicatif. Parmi les appellations qu'il donne à ses enchevêtrements de traits divers, les noms d'animaux et parmi ceux-ci, celui de « pierrot » (1) reviennent souvent.

En février 1908, il dessine sur son ardoise la silhouette d'un moineau. La tête, non séparée du corps, est bien marquée par un allongement de la forme corporelle. Deux yeux sont placés dans cet allongement. Une queue, deux pattes avec des doigts complètent le dessin fort réussi.

Le lendemain, Fernand dessine un âne portant sur le dos un petit garçon. Le corps

(1) Moineau.

Fernand - 3 ans ½.



pierrot . 2-08.



L'âne avec le petit garçon dessus 5-1-08



Une bête qui mange du fourrage 25-3-08.



Un pierrot - Un petit garçon. 30-3-08.



Un coq. 12-4.



Un monsieur qui marche 4-7.



Chien. (Pattes commencées de bas en haut) 21-10.



Cheval.



Le schéma de l'animal dérivé du schéma de l'homme.

Mathilde - 7 ans.



chien 26-11-07



Chien, 28-11.



Cheval.



Chien.

Octobre -08.



2 vaches conduites par un homme

Armand - 3 ans ½

23-2-07





homme

B. 5 ans.

26-11-06



Thérèse - 7 ans.



Charles - 12 ans

est noté par un rectangle. La tête est ajoutée après coup sous forme d'un petit rond, trois pattes formées de simples traits, une queue touffue. Le petit garçon est représenté par un petit rond, et deux traits pour les jambes.

Dans le courant de février, Fernand traça encore un grand nombre de « bêtes ». L'animal était toujours présenté de profil. Le plus souvent la tête n'était pas séparée du corps, elle était indiquée par un rapprochement des lignes du contour et par l'indication de deux yeux, placés l'un sous l'autre. Quelquefois des cornes et l'indication d'une queue à la partie opposée venaient montrer que l'enfant cherchait bien à extérioriser une image visuelle de l'animal. « Le nombre » de pattes n'attire pas l'attention de notre sujet. Souvent il ne donne à ses « grosses bêtes » que deux pattes, dans la suite, il en donne six, sept ou davantage.

Pendant les mois de février, mars, avril, mai, le bonhomme de Fernand n'évolua pas malgré les nombreux dessins qu'il fit. Au contraire, le dessin de ses animaux fit de sérieux progrès.

Le dessin de ses coqs des 6 et 12 avril, montre bien le souci de donner une représentation visuelle exacte de l'oiseau. L'allure générale de l'animal — en tenant compte de l'inhabileté musculaire de cet enfant de 4 ans — est fort bien réussie. Le coq du 12 avril est fièrement campé sur un tas de fumier. Le même jour, Fernand représente des hommes par des ronds auxquels s'accrochent des lignes verticales se fixant à angle droit près de l'extrémité inférieure.

A la rentrée d'octobre 1908, je fis exécuter par Fernand toute une série de dessins d'animaux ; je constatai avec étonnement qu'il les dessinait pour la plupart à l'envers. Je constatai aussi qu'il donnait à ses animaux un nombre considérable de pattes sauf pour ses oiseaux et qu'il traçait souvent dans la tête de ses animaux un grand nombre de points noirs jetés au hasard et indiquant les détails de la face.

Le schéma de l'animal dérivé du schéma de l'homme.

Le schéma de l'animal dérivé du schéma de l'homme.

Il arrive assez souvent que l'enfant n'est sollicité à représenter des animaux que lorsque son schéma de la figure humaine se trouve bien nettement établi. Dans ce cas, si la tendance au dessin-langage est plus forte que la tendance de représentation visuelle exacte, l'enfant figurera l'animal de la même manière que l'être humain. Plus souvent les deux tendances se contrarient ; il en résulte des schémas hybrides comme ceux de Mathilde. (Pl. XIV.) (Pl. XIV)

D'autres fois, l'enfant représente les animaux par un schéma identique à celui de ses bonshommes, mais il leur donne la direction horizontale.

C'est le cas d'Armand M., 3 ans et demi, qui dessine un homme conduisant deux vaches. L'homme et les vaches sont tout à fait semblables, ce sont des types du stade têtard, la tête renferme des ronds que l'enfant dessine en annonçant : les yeux, le nez et la bouche. Les vaches sont placées dans le sens horizontal, l'homme dans le sens vertical. (Pl. XIV.) (Pl XIV)

Thérèse (7 ans, école communale de Molenbeek) et Charles R. (12 ans, classe d'observation, école n° 7 de Bruxelles), changent la position de la feuille de papier pour représenter des animaux. Ils dessinent alors verticalement la tête et le corps, y mettent les détails, puis replacent la feuille de papier dans la position première et complètent le dessin par des pattes, des oreilles, une queue. La tête se présente alors dans une position fort curieuse. (Pl. XIV.) (Pl. XIV.)

Ces représentations d'animaux directement inspirées de celle de l'homme évoluent progressivement et arrivent peu à peu à une représentation plus

exacte. Tel est le cas de Mathilde V. qui, à 6 ans (nov. 1907), représente ses animaux par la tête et le corps de ses bonshommes présentés dans la position verticale, auxquels elle ajoute trois pattes et une queue. En octobre 1908, Mathilde présente ses animaux dans la position horizontale. La forme du corps et celle des pattes deviennent plus adéquates. Les oreilles sont placées

(Pl. XIV) au sommet de la tête. (Pl. XIV.)

D'autres fois, l'enfant abandonne brusquement les *représentations dérivées* et produit un schéma plus directement inspiré par une image visuelle de l'animal. Il en est ainsi dans les cas suivants :

(Pl. XV) Angèle M., 5 ans et demi. (Pl. XV.)

En novembre 1906, Angèle est arrivée, pour ses bonshommes, au stade de représentation visuelle de face. Elle dessine dans le visage les yeux, le nez, la bouche. Elle différencie les hommes des femmes en indiquant les cheveux et les jupes chez les femmes.

Les animaux (chiens et chevaux) qu'Angèle dessine à ce moment sont représentés dans la station verticale. Ils ont deux membres seulement. Une queue est fixée au bas de l'ovale formant le corps.

Un peu plus tard, le corps et la tête des animaux restent dans la même position verticale, mais les pattes — toujours au nombre de deux — sont fixées sur l'un des grands côtés du croquis.

En janvier 1907, les animaux sont représentés dans la position horizontale, mais la tête n'est pas différenciée du corps. Le nombre des pattes est exact. Les yeux sont placés l'un sous l'autre en avant. Il y a une indication du museau. Les dessins de cette époque appartiennent au stade de transition entre le stade têtard et le stade de la représentation complète. Il me paraît que les premières représentations d'animaux ont été directement influencées chez cet enfant par les schémas de bonshommes reproduits fréquemment. Au contraire, les dessins d'animaux de janvier semblent être la suite de l'évolution d'une autre série de représentations n'ayant aucun rapport avec la première.

Quisth..., 6 à 7 ans.

Enfant légèrement inférieur à la moyenne au point de vue intellectuel.

Les représentations d'animaux et celles de l'homme (en octobre et en novembre) sont au stade de représentation de face. Les détails du visage ne sont pas orientés les uns par rapport aux autres. Leur forme n'est pas indiquée. Le chien est représenté dans la direction verticale. Il se différencie du bonhomme uniquement par un grand nombre de pattes fixées tout autour du corps. Certains dessins d'animaux sont absolument semblables à ceux du bonhomme. Celui du 28 novembre 1907 ne se différencie que par la queue fixée au sommet de la tête. Vers la mi-décembre, notre sujet cherche à donner une direction plus exacte à ses animaux. Il représente le corps par un ovale placé horizontalement et fixe la tête à l'un des deux bouts. Le croquis rappelle encore le stade précédent en ce sens que les pattes sont au nombre de deux et terminées par le coude formant le pied comme dans le croquis des bonshommes.

La représentation de l'oiseau.

La représentation de l'oiseau.

L'enquête de Kerschensteiner (1) a révélé que plus de la moitié des enfants de 6 ans des écoles de Munich n'ont pas, pour la représentation de l'oiseau, de schéma différent de celui utilisé pour le dessin des autres animaux.

(1) Die Entwickelung der Zeichnerischen Begabung, p. 113.

La représentation de l'animal dérivée de celle du bonhomme
Cas de Angèle, 5 ans 1/2.

PLANCHE XV



Levinstein (1) a étudié les hirondelles dessinées par les enfants dans l'interprétation de l'histoire : *Hans Gùck in die Lùft* (2). Cet auteur divise la représentation de cet oiseau en trois groupes :

a) les hirondelles dessinées anatomiquement ;

b) les hirondelles dessinées d'après l'allure de l'oiseau volant ;

c) les hirondelles représentées par un symbole.

Dans le premier groupe, Levinstein range les représentations dans lesquelles l'enfant dessine successivement les parties de l'oiseau : une tête, un corps, des ailes, des pattes. Le dessin obtenu ne se différencie souvent pas de celui des autres animaux. Les dessins de ce groupe évoluent vers une représentation de plus en plus parfaite des diverses parties, mais l'ensemble reste toujours inférieur.

Dans les dessins du second groupe l'enfant cherche à fixer la silhouette de l'oiseau volant. Dans ce groupe se remarquent, d'après l'auteur, les oiseaux évoquant le plus l'allure naturelle.

Les hirondelles du groupe des « symbolistes » sont le plus souvent des produits d'imitation. Ce sont généralement de petites lignes courbes réunies deux à deux.

---

(1) Die Kinderzeichnungen, chap. III, p. 19.

(2) Jean le Nez en l'air. (Voir p. 3).


René 5 ans


5 ans


Paul 8 ½ ans


9 ans


11 ans




Joseph - 11 ans ½.







Levinstein note 33 p. c. d'hirondelles représentées par un symbole dans les dessins des enfants de six ans, il en note 50 p. c. dans ceux des enfants de 14 ans.

J'ai constaté que, en dehors des coqs, des poules et des pigeons, les oiseaux sont en général très peu dessinés par les enfants. Dans les stades de représentation visuelle, le coq est nettement caractérisé par sa crête et les longues plumes de la queue.

Observations se rapportant à la représentation des oiseaux.

Observations se rapportant à la représentation des oiseaux.

Léon V., 4 ans, aime à dessiner des oiseaux qui pondent. Il appelle tantôt pigeon, tantôt poule ou encore perroquet, les représentations de ses oiseaux. Il dessine dans le corps de l'animal sous forme de gros points une série d'œufs et il dessine encore de nombreux œufs pondus sous l'animal.

Fernand V., 4 ans, dessine des animaux avec prédilection.

En février 1908, il dessine un moineau. La silhouette générale est fort réussie. Les deux yeux sont groupés en avant.

Le 30 mars, il dessine sur le papier un nouveau « pierrot » ; la forme générale, quoique très semblable au dessin fait un mois auparavant, en est cependant moins réussie. Sur le même dessin, l'enfant a représenté un bonhomme fort peu évolué du stade têtard.

Le 6 avril, Fernand dessine un coq. Il cherche à obtenir la silhouette générale par le tracé du contour. L'indication du panache de la queue est très nette. Les deux yeux sont fixés dans la tête. Le 12 avril, Jean produit de nouveau un coq qu'il met sur un tas de fumier. L'allure générale est assez réussie.

En juillet, Fernand dessine un « pierrot » ; il trace séparément la tête et le corps. Ce dessin est inférieur à ceux obtenus en mars et en avril.

Le cavalier. (Pl. XVI.)

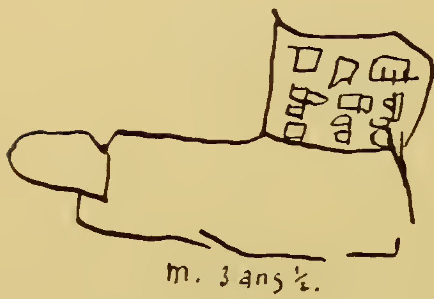
Le cavalier. (Pl. XVI)

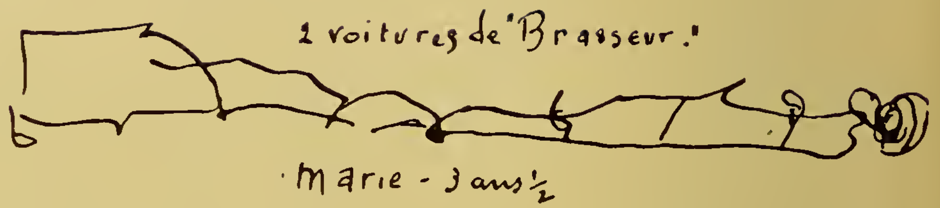
L'étude de la représentation du cavalier montre fort bien la lutte entre les deux tendances dont j'ai souvent eu l'occasion de parler : d'une part, la tendance qu'a l'enfant à dessiner ce qu'il sait de son sujet et d'autre part la tendance à une représentation visuelle exacte. Dans les premiers dessins de cavaliers, l'enfant dessine l'homme *sur* le cheval. Il superpose le schéma de son bonhomme à celui de son cheval.

Joseph G., 4 ans et demi, dessine d'abord la monture, puis sur ce premier dessin il fait le tracé de son bonhomme, sans aucun souci de la disposition réelle et de la place des parties de son homme par rapport au cheval.

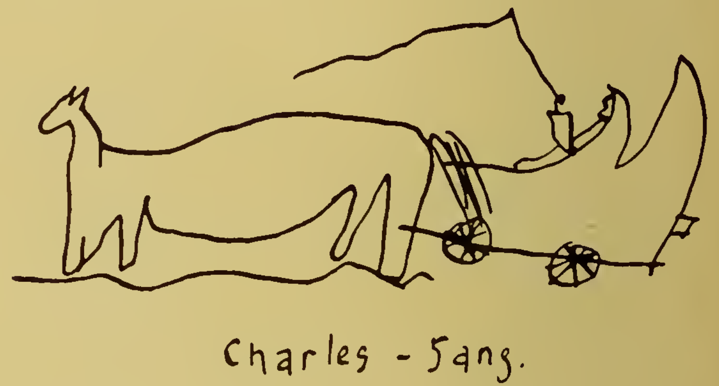
René C., 5 ans, dessine son cheval, puis au-dessus, un bonhomme qui a l'air d'être debout sur le dos de sa monture. René déclare avoir représenté un homme sur son cheval.

Dans les nombreux dessins de cavaliers que j'ai fait faire dans les classes d'enfants normaux et d'enfants anormaux, j'ai trouvé de nombreuses fois ce type de représentation de cavalier. La superposition des deux dessins se continue même lorsque l'enfant veut représenter l'homme assis sur le cheval. Le bonhomme est dessiné dans la position assise, mais il apparaît au-dessus du dos de l'animal ou sur une partie de celui-ci.

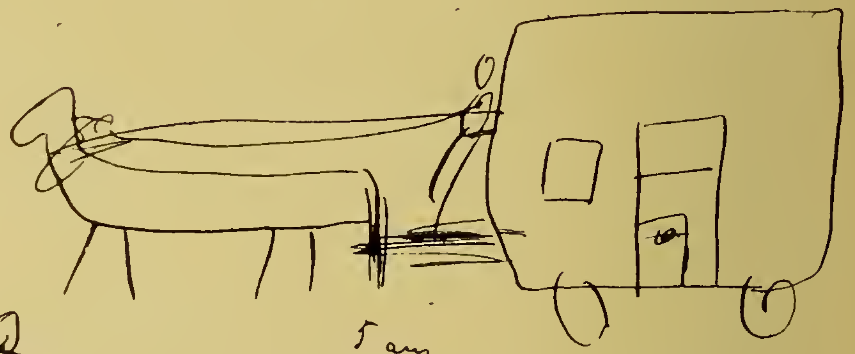

m. 3 ans ½.


2 voitures de 'Brasseur.'
Marie - 3 ans ½


Voitures avec du pain
St.


Charles - 5 ans.


5 ans ½


5 ans


6 ½ ans

Ce dessin du cavalier étant une superposition de deux schémas, il en résulte que très souvent le bonhomme est présenté de face tandis que la monture est présentée de profil. Il en résulte aussi que les deux jambes du bonhomme sont représentées du même côté.

L'enfant manifeste le souci qu'il a de tout montrer dans son dessin par la représentation des rênes qui commencent dans la figure, reviennent au-dessus de la tête du cheval pour ne pas être cachées par celle-ci.

La représentation du bonhomme assis sur le cheval et ne montrant que l'une des jambes arrive assez tard. Elle ne se fait pas chez certains enfants sans grosses difficultés rappelant celles que nous avons décrites au sujet du passage, dans la figure humaine, de la représentation de face à la représentation de profil. Dominé par son besoin de montrer dans son dessin tout ce qu'il sait des choses qu'il représente, l'enfant se décide difficilement à dessiner son homme avec une seule jambe. J'ai recueilli quelques dessins qui montrent ces hésitations.

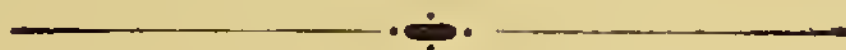
Les étapes successives ne sont que des améliorations dans les proportions et les détails.

L'attelage. (Pl. XVII.)

L'attelage. (Pl. XVII.)

Dans un grand nombre de dessins de début, l'attelage, véhicule et cheval, forment une seule et unique chose. C'est le cas dans les dessins de Muls, 3 ans et demi et de Marie Van Eck, 3 ans et demi.

Dans des dessins plus évolués, le cheval et le véhicule sont tracés séparément. Celui-ci est placé contre la partie postérieure du cheval, sans autre attache. Il arrive aussi que les deux parties du dessin se recouvrent mutuellement. La voiture est présentée de côté ; la forme générale très quelconque au début tend ensuite à se rapprocher de la silhouette exacte du véhicule représenté. Les roues sont placées les unes à côté des autres sous le véhicule. Leur nombre est très variable. Les objets que renferme le véhicule sont dessinés sur celui-ci sans qu'il soit tenu aucun compte de l'opacité des parois du véhicule.



CHAPITRE IV

Le Dessin-image : Les Proportions

SOMMAIRE

I. *Proportion des parties d'un même tout.*

I. — Proportions des parties d'un même tout

Tout au début des premières tentatives pour représenter un bonhomme on constate dans les dessins de l'enfant une absence complète de proportions entre les différentes parties du corps. Les bras, les jambes, les pattes sont démesurément allongés et ne s'arrêtent le plus souvent que là où le papier cesse. Cette tendance intervient particulièrement pendant le stade têtard. Puis les lignes des membres sont arrêtées avant le bord du papier et les pieds et les mains sont indiqués. Relativement aux autres parties du corps, les mains et les pieds ont au début des proportions gigantesques.

J'ai eu l'occasion de montrer déjà (chap. II), dans les paragraphes consacrés à l'évolution des détails, que la partie nouvellement ajoutée au schéma était généralement tracée avec des dimensions exagérées ; je rappellerai notamment que beaucoup d'enfants tracent, au début, des yeux de dimensions si considérables qu'ils sont obligés de les placer l'un sur l'autre faute de place dans l'intérieur de la tête.

Cas typique :

Lucien P., 6 ans, enfant intelligent, représente un papa qui se promène avec sa petite fille. Pour la première fois, il dessine des bottines à ses bonshommes. Il les a (Pl. XVIII.) tracées avec un grand soin et leur a donné des dimensions considérables. (Pl. XVIII.)

On peut déduire de ces observations une première règle :

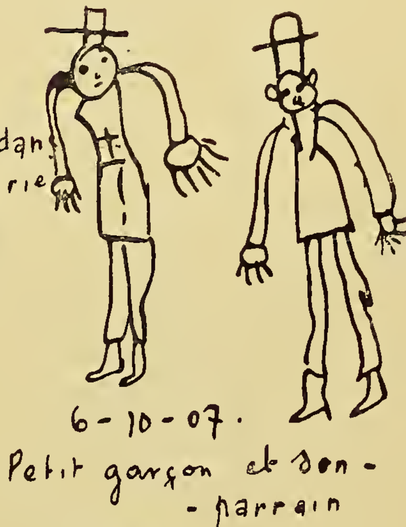
Dans ses dessins spontanés l'enfant exagère fortement les proportions du détail nouveau.

Et cela est très logique. L'enfant concentre toute son attention sur le détail nouveau qui occupe sa pensée et qui a fait passer au second plan tous les autres détails concernant le même sujet. Il lui est impossible de conserver présente à l'esprit l'idée de l'ensemble et de voir ainsi en imagination les proportions relatives de chaque partie.

Ce n'est que peu à peu que l'enfant arrive à donner aux diverses parties du bonhomme des proportions vraisemblables, lesquelles ne sont d'ailleurs jamais que des à-peu-près se rapprochant d'autant plus de la vérité que l'enfant devient plus observateur.

Les proportions





Julie, 5 ans









Il y a cependant une exception à signaler à la règle ci-dessus ; elle a rapport à la représentation du tronc du bonhomme qui semble toujours relégué parmi les parties inutiles et dont l'apparition se fait timidement.

Le *détail intéressant* est toujours disproportionné, lui aussi. J'ai donné de beaux exemples de ceci dans le chapitre VIII (Le dessin-langage). Le détail *nouveau* d'ailleurs n'est qu'un détail intéressant qui emprunte son intérêt à la nouveauté.

II. *Proportions relatives des diverses parties d'un ensemble*

II. — Proportions relatives des diverses parties d'un ensemble

Ce que nous avons constaté pour un bonhomme se reproduit de la même manière pour la composition. L'enfant ne voit d'abord que chaque sujet et le dessine sans se soucier de le mettre en rapport, au point de vue des dimensions, avec les autres parties de la composition (1).

Georgette C., 5 ans et demi, dessine le 24 novembre 1908, un voiturier qui donne à manger à son cheval à la porte d'une auberge. Georgette a représenté l'homme d'abord, puis elle a fait à côté un cheval qui a la taille d'un chien de charrette. Elle a utilisé la partie restée blanche du papier pour faire une auberge dont les cheminées n'arrivent pas à la hauteur du chapeau du voiturier. Chaque élément du récit a été représenté séparément (2) ; l'action est nettement indiquée, mais la compréhension de l'ensemble au point de vue des proportions relatives de ses parties n'existe pas. L'institutrice de cette enfant fit observer ces défauts à Georgette qui comprit parfaitement et essaya dans la suite de tenir compte des proportions des diverses parties de ses compositions. (Pl. XVIII.)

(Pl. XVIII.)

Jules G., 4 ans et demi, représente un enfant qui jette des mies de pain à « un petit oiseau ». Jules a dessiné successivement le bonhomme et l'oiseau ; il n'a établi entre eux qu'un rapport d'idées et non pas de co-présentation visuelle ; aussi le « petit oiseau » est-il aussi grand que l'enfant. (Pl. XVIII.)

(Pl. XVIII.)

Honorée M., 5 ans, obtient par le même processus un cheval ridiculement petit par rapport à la dame qui se promène à côté. (Pl. XVIII.)

(Pl. XVIII.)

Maurice L., 4 ans et 4 mois ; un enfant normal. Maurice représente trois petits garçons occupés à moudre du café. Les trois moulins à café sont de dimensions plus grandes que les trois bonshommes. (Pl. XVIII.)

(Pl. XVIII.)

Julie D., 5 ans, fait deux bonshommes de même taille pour représenter un petit garçon en promenade avec son parrain. (Pl. XVIII.)

(Pl. XVIII.)

Marie D., 5 ans, me fournit un bel exemple d'un dessin mixte — une famille en promenade — dans lequel deux parties sont à considérer. (Pl. XVIII.)

(Pl. XVIII.)

A) Le groupe familial qui a été composé avec une vue d'ensemble, et dans lequel les proportions relatives du père, de la mère et de l'enfant ont été respectées ;

B) La maison qui a été dessinée comme un second tout et qui n'est pas en rapport de proportions avec le premier groupe.

---

(1) Ce procédé simpliste d'établir une hiérarchie dans les personnages d'une composition par leur grandeur réciproque était souvent utilisé par les peintres italiens du XIIIe, XIVe et même du XVe siècle.

Il existe à la Galerie des Offices de Florence un petit tableau de Fra Angelico, intitulé : *La Prédication de Saint-Pierre*, dans lequel on voit les apôtres Pierre et Paul pareils à des géants au milieu d'un peuple de pygmées. Dans l'église Saint-Augustin de San Gimignano il y a un tableau d'un peintre toscan, représentant une scène religieuse, à l'avant-plan duquel l'auteur a peint un petit bonhomme — le donateur — agenouillé, l'air timide et effaré, et qui paraît écrasé par la majesté des très grands personnages — ils sont 4 ou 5 fois plus grands que lui — qui l'entourent. L'effet est vraiment curieux et amusant.

(2) Voir dans le chapitre VIII, le paragraphe 3 : La tendance narrative.

Georgette C., 5 ans et demi (pl. XIX). Le dessin du 16 novembre 1908 de Georgette est tout aussi instructif. Le travail représente une composition relative à la fête du roi. Toutes les parties du travail se rapportent à la même idée qui est exprimée par l'enfant de la manière suivante : « C'est la fête du roi. Le roi est dans sa voiture. Il agite son mouchoir de poche. Un monsieur lui répond de la même manière. Il y a du monde qui passe dans la rue et les gens crient : Vive le Roi ! Les gens regardent aux fenêtres. Il y a des drapeaux partout. » (Pl. XIX.)

Le dessin-mage — Les proportions PLANCHE XIX



La fête du Roi. — Georgette 5 ans 1/2.

On peut distinguer dans cette composition un premier groupe, en proportions, constitué par l'équipage royal ; la maison forme un second groupe ; les trois personnages du bas peuvent être rapprochés dans un troisième ; enfin on placera dans un quatrième groupe la dame au chapeau fleuri. Ces quatre groupes unis par une idée-mère sont tout à fait étrangers les uns aux autres au point de vue de l'ensemble visuel.

Sur le même dessin, on peut remarquer dans le chapeau garni de la dame un bel exemple de détail disproportionné par suite de l'intérêt qu'il présente. On peut remarquer aussi le manche démesuré du parasol que la dame tient en main. Cette disproportion a été amenée par le procédé du travail de l'enfant qui a dessiné d'abord le dôme de l'ombrelle ; puis il a réuni celui-ci au bras de la dame.

J'ai eu l'occasion de découvrir d'autres exemples de ce dernier type de faute de proportion, amené par le procédé de travail, notamment dans le dessin ou le modelage de cyclistes. Le vélo est fait à part, un bonhomme trop petit est placé sur la selle, puis les bras sont formés de manière à se fixer sur le guidon ; il en résulte parfois des dessins fort amusants dans lesquels les bras sont deux ou trois fois plus grands que le bonhomme entier. Le plus souvent, l'enfant au-dessous de 8 ans ne se rend pas compte du grotesque de son dessin. Il a dessiné deux « touts » et les a reliés, suivant plus la *tendance-langage* des dessins que la *tendance-image*.

La place dont dispose l'enfant influe beaucoup sur les proportions des parties de ses dessins. Un de mes petits dessinateurs trace un œil très grand dans la tête d'un bonhomme, puis à côté un œil beaucoup plus petit. Je lui fais observer cette inégalité et il me répond : « Je n'avais plus de place pour le faire aussi grand que l'autre. »

La même réponse m'est donnée par Lucien, 6 ans, qui dessine un bonhomme avec un bras très grand à droite et un autre tout petit à gauche, où il s'était réservé fort peu de place.

L'étendue de la place disponible influe davantage encore sur les diverses parties d'une composition.

Ce second paragraphe a mis en évidence :

Dans une composition l'enfant ne dessine pas l'ensemble de son sujet au point de vue de sa reproduction graphique.

Il procède par fragments et obtient ainsi une superposition d'éléments faits chacun à échelle différente. L'espace dont il dispose intervient également dans les proportions des parties d'un même ensemble.

L'enfant commence par dessiner en grand, puis n'ayant plus de place il continue à développer son sujet à une échelle plus réduite.

L'enfant n'arrive à la notion synthétique de l'ensemble qu'après avoir beaucoup dessiné et observé. Les observations de l'instituteur ou de la maman peuvent amener rapidement d'excellents résultats ici.

III. *Critiques des recherches de Schuyten et de Lobsien.*

III. — Critiques des recherches de Schuyten et de Lobsien sur les proportions dans les dessins d'enfants

Enquête de Schuyten à Anvers.

Schuyten

Schuyten (1) a essayé d'établir par des mesures précises l'évolution du sens des proportions dans le tracé du bonhomme par les enfants de 3 à 13 ans. J'ai déjà parlé de la méthode suivie par Schuyten dans le chapitre Ier de cet ouvrage. Pour plus de facilité je la rappellerai ici brièvement.

Cet auteur fit dessiner librement un bonhomme par 4,000 enfants, choisis de manière à constituer des groupes de 100 enfants pour chaque demi-année de 3 à 13 ans.

A l'aide d'un double décimètre et d'une plaque de cristal graduée au mm^2, Schuyten mesure les différentes parties de chacun des bonshommes : il compare les moyennes des chiffres obtenus pour chaque âge avec les proportions d'un canon d'art.

« J'ai dû me limiter, dit l'auteur, aux proportions suivantes » (2) :

1) Proportions entre la tête et le corps entier (canon d'art 1 : 8).

---

(1) De oorspronkelijke « ventjes » der Antwerpsche Schoolkinderen (Paedol. Jaarboek V 1904).

(2) Page 49.

2) Proportions entre les parties du visage, qui, en général, pouvaient être adoptées avec une exactitude suffisante (die meestal met tamelijke scherpte konden worden waargenomen).

a) Menton — base du nez (K-BN) : menton — naissance des cheveux (K-H) = 1 : 3.

b) Base du nez — racine du nez (BN-WN) : menton — naissance chevelure = 1 : 3.

c) Racine du nez — naissance chevelure (WN-H) : K-H = 1 : 3.

3) Proportions entre la longueur du bras et la hauteur totale du bonhomme (3 : 8).

4) Entre le pied et la hauteur totale (1 : 6).

5) Entre la main et le pied (2 : 3).

6) Entre la main et le visage (1 : 1).

Adaptant ces proportions types à celles trouvées par lui dans la mensuration de ses bonshommes, l'auteur établit d'abord, pour chacune des rubriques ci-dessus, la différence existant entre les productions des filles et celles des garçons.

Voici quelques-uns des résultats auxquels il arrive :

1. — *Tête : type complet* (1)

	Moyenne de la hauteur		Proportions		Diff. avec les proport. idéales
	De la tête	Du bonhom.	absolues	de la tête = 1	1 : 8 (0,125)
G.	15,92mm	59,03mm	0.270	1 : 3,7	0,145
F.	16,08mm	53,86mm	0,303	1 : 3,3	0,178

« Les filles font des têtes plus grosses (différence moyenne 0,157) et des bonshommes plus petits (différence moyenne 5,275) que les garçons, d'où il ressort que ceux-ci se rapprochent davantage des proportions idéales 1 : 8 ».

2. — *Proportions entre les parties de la tête* (2)

Distance de la racine du nez à la naissance de la chevelure (WN-H) : menton — naissance des cheveux (K-H).

	WN-H	K-H	Absolues	pour WN-H=1	
G.	3,58	12,35	0,294	1 : 3,4	0,039
F.	4,20	11,93	0,357	1 : 2,8	0,024

(1) Page 49.
(2) Page 50.

« La distance entre le menton et la base du nez est > chez les garçons que chez les filles ; de même, celle entre la base du nez et la racine du nez ; tandis que WN-H est plus petite ; maintenant il reste dans les trois cas K-H toujours > pour les garçons. Comme caractéristique, il semble que les garçons dessinent des nez plus grands et tendent plus vers la proportion 0,333 que les filles ».

Je ne continuerai pas à citer les résultats obtenus par l'auteur pour chaque série de mensurations, mais je veux souligner ses conclusions :

Dans la série ascendante des différents âges, la courbe des différences entre les proportions trouvées et les proportions idéales ne suit pas une marche bien régulière.

Mais un point capital apparaît clairement :

A l'âge de 6 à 6 ans et demi, l'éloignement de la proportion théorique est ordinairement plus grand.

Schuyten en conclut que :

Le développement du sentiment esthétique est retenu dans sa course ascendante dès que les enfants sont entrés à l'école primaire (1).

Schuyten a également soumis à la même mensuration méticuleuse les dessins d'enfants anormaux et il conclut de la comparaison des moyennes :

Les enfants normaux dessinent les bras, comparés à la stature, plus longs que les anormaux. Pour les autres proportions, les garçons anormaux dessinent plus juste que les normaux, peut-être parce que leurs dessins sont plus petits ou parce que leur sentiment esthétique est plus développé, ce qui ne m'étonnerait aucunement.

Enquête de Lobsien à Kiel.

Enquête de Lobsien à Kiel (1).

« Ma méthode ne se différencie pas de celle de Schuyten. Les papiers de dessin » avaient les mêmes dimensions. J'ai fait abstraction des rapports des différentes parties » du visage entre elles, parce que leur représentation n'est pas d'une netteté suffisante. » De plus, il va de soi qu'une partie seulement des dessins récoltés pouvaient avoir une » valeur au point de vue des recherches que je menais. Je parvins à réunir des matériaux » d'observation assez considérables, récoltés dans les écoles communales et moyennes, » exécutés par les plus médiocres et les meilleurs dessinateurs. Les élèves étaient âgés » de 8, 11, 13 et 14 ans. Les élèves de l'école d'anormaux ont aussi fourni des dessins.

» Le but de mes expériences était de voir si, en fait, on se rapproche du canon d'art » à mesure qu'on avance en âge. On doit retenir que les proportions proposées par les

(1) « Kinderzeichnung und Kunstkanon » Zeitschrift für padag : Psychologie, 1905, VII, pp. 393-404.

» artistes sont de nature idéale, qu'en réalité elles ne se réalisent que dans des cas très » rares ; si, en fait, les dessins d'enfants se rapprochent des proportions du canon; sans » avoir été influencés d'une façon particulière, on peut présumer en général d'une » tendance naturelle à la représentation artistique du corps humain existant chez les » enfants et se développant avec l'âge.

» On peut se demander jusqu'à quel point le rapprochement du bonhomme et du » canon prouve le développement du sens artistique. Le coup d'œil exact, résultant » d'efforts intentionnés ou non, croît avec l'âge ; mais l'exactitude et le canon peuvent » fort bien ne pas concorder.

» Entre l'exactitude générale et les rapports idéals, la distance décroît avec l'âge » sans qu'il soit nécessaire de parler de l'influence du sens artistique ; encore que » rarement réalisées, les proportions du canon sont cependant quelque chose de réel. » Il ne faut donc pas déduire de ce qu'on se rapproche du canon que le sens artistique » seul agit ; le sens du beau y est bien pour quelque chose. Quant à déterminer l'action » de l'un et de l'autre sens, c'est ce qui n'est pas possible au moyen de notre méthode. » Cela fera peut être l'objet d'un travail ultérieur.

» Il m'a été impossible de vérifier le dernier point établi par Schuyten, à savoir » que l'entrée à l'école cause une rétrogradation du sens artistique, disons mieux, du » sens de la réalité. »

Résultats des expériences.

Il résulte de nos recherches que les élèves bien doués en dessin se rapprochent plus que les autres des proportions du canon. Ce rapprochement plus grand chez les élèves bien doués n'est toutefois pas une règle absolue. La grosseur de la tête reste caractéristique. Les petites filles bien douées l'emportent sur les petits garçons, au contraire de ce qui se remarque chez Schuyten.

Anormaux : Là où l'imbécilité est la plus grande, on s'écarte le plus des proportions idéales. Cela n'arrive cependant pas toujours.

En résumé, en raison des matériaux présents d'observation, on ne peut pas bien dire que les moins doués se rapprochent plus ou moins que les autres du canon.

Critique de ces travaux.

J'ai exprimé dans la première partie de cet ouvrage les raisons qui me font faire toutes mes réserves sur la valeur scientifique de semblables recherches. Je ne les rappellerai pas ici, mais je tiens cependant à souligner quelques observations :

J'admets que M. Schuyten soit parvenu à mesurer exactement les différentes parties de chacun de ses bonshommes, — tâche extraordinairement compliquée si l'on songe que la hauteur de la tête du bonhomme est en moyenne de 15 mm., et que plusieurs mensurations ont été prises sur *les détails du visage*. Mais je crois que le matériel sur lequel a opéré cet auteur ne pouvait pas être l'objet de semblables mensurations.

Les dessins tracés spontanément par l'enfant sont généralement jetés sur le papier sans aucun souci de réaliser une harmonie entre les diverses parties. Pendant très longtemps, l'enfant dessine ce qu'il *sait* du bonhomme ; il n'a jamais qu'un souci très vague de rester dans des proportions vraisemblables ; il fait toujours de l'à-peu-près, non susceptible d'être soumis à des mesures exactes.

D'autre part, l'enfant qui dessine devant et pour un monsieur qu'il ne connaît pas, n'est certainement pas dans les conditions voulues, pour donner la mesure de ce qu'il sait faire.

Voici une toute petite expérience qui dira mieux que de longs commentaires, ce qu'il faut penser des enquêtes de Schuyten, reprises par Lobsien.

Je donnai à deux enfants âgés de 6 et de 7 ans un morceau de papier ayant exactement les dimensions adoptées par Schuyten (16 × 10,5). Je leur fis dessiner un bonhomme ; lorsque le travail fut terminé, je leur remis un autre papier semblable et je leur fis de nouveau dessiner un bonhomme.

Deux jours après, je renouvelai l'expérience avec les mêmes enfants, et voici les résultats de deux rapports de proportions choisis dans la série de Schuyten :

A) *Proportion entre la tête et le corps entier*

		Corps entier	Tête seule	Proportion
(4-2 09) Lucien (6 ans). . . .	Bonhomme I	73 mm.	15 mm.	4.8
(4-2 09) » »	» II	67 »	17 »	3.9
(6-2 09) » »	» III	99 »	27 »	3.6
(6-2 09) » »	» IV	118 »	17 »	6.9
(6-2 09) Marie (7 ans)	Bonhomme I	56 mm.	13 mm.	4.3
(6-2 09) » »	» II	72 »	17 »	4.2
(6-2 09) » »	» III	67,5 »	16 »	4.2
(6-2 09) » »	» IV	65 »	17 »	3.8

B) *Proportion entre la distance menton-base du nez et la distance menton-naissance des cheveux*

		Menton-base nez	Menton-naissance de cheveux	Proportion
Lucien	Bonhomme I	7 mm.	14 mm.	2
»	» II	7 »	16 »	2,2
»	» III	8 »	16,5 »	2
»	» IV	8 »	21 »	2,6
Marie.	Bonhomme I	4 mm.	10 mm.	2,5
»	» II	7 »	13 »	1,8
»	» III	3 »	15 »	5
»	» IV	3 »	13 »	4,3

En examinant ces deux petits tableaux nous constatons que le rapport des proportions des différentes parties des quatre bonshommes dessinés par chacun des deux enfants varie du simple au double (Lucien, A : 3,6 et 6,9) et presque du simple au triple (Marie, B : 1,8 et 5,-).

Les mensurations prises sur un bonhomme dessiné à un moment donné par un enfant ne peuvent donc pas donner lieu à des indications exactes sur la manière dont cet enfant interprète les proportions. Cette observation me paraît suffisante pour infirmer entièrement les résultats des travaux de Schuyten et Lobsien.

D'ailleurs, si ces mêmes auteurs avaient fait dessiner par les mêmes enfants un grand nombre de bonshommes, et s'ils s'étaient livrés au travail de bénédictin consistant à établir la moyenne des proportions de l'ensemble des bonshommes de chaque enfant, je ne pourrais pas encore admettre les conclusions de l'enquête. Schuyten et Lobsien comparent, en effet, ainsi que je le disais plus haut, des choses qui ne sont pas comparables : les bonshommes des enfants et un canon d'art.

CHAPITRE V

Le Dessin-image : La Représentation du Mouvement

SOMMAIRE

1. — *Introduction : Données d'ordre général.*

1. *Introduction : Données d'ordre général.*

La fixation du mouvement apparaît bien péniblement dans les dessins enfantins. Pendant une longue période d'évolution, les représentations de l'homme ou des animaux apparaissent fixées dans une forme neutre qui se stéréotype le plus souvent pour un temps plus ou moins long.

Le mouvement étant, par définition même, ce qui change, il est très difficile de saisir le moment dans lequel il faut le fixer pour en donner le mieux l'expression. En outre, le mouvement dépendant du récit imaginé par l'enfant doit s'y adapter et ne peut que difficilement se stéréotyper du moins pour les mouvements qui ne sont pas très fréquents. Les efforts pour peindre les mouvements marquent donc un pas en avant considérable dans l'évolution de la compréhension des arts plastiques.

La peinture du mouvement passe par une succession fort typique de stades que je vais m'efforcer de dégager dans ce paragraphe.

J'ai porté mes investigations sur l'évolution de la représentation du mouvement chez un certain nombre d'enfants, choisis dans des milieux différents. Ces enfants ont été suivis de très près pendant au moins deux ans. Tous leurs dessins ont été conservés, portant en marge les explications données par le sujet pendant qu'il dessinait. Lorsqu'une suggestion a été exercée, celle-ci a été indiquée.

Je crois pouvoir déduire de l'étude consciencieuse des séries de dessins ainsi obtenus que la représentation du mouvement dans les dessins d'enfants passe par les grands stades d'évolution que je vais décrire ci-dessous.

2. — *Premier stade. — Attitude neutre. Le Mouvement est exprimé verbalement.*

Déjà lorsque l'enfant représente ses bonshommes par le schéma têtard, il imagine des histoires dans lesquelles les personnages qu'il a dessinés jouent un rôle actif. Les personnages sont cependant tous dessinés de la même manière dans une même attitude que l'on pourrait appeler *neutre*. L'action est exprimée verbalement par le dessinateur. Il en résulte souvent que sur un même papier un même type de bonhomme, dessiné les bras étendus de côté, par exemple, représente ici *un homme qui se promène*, là *un homme qui poursuit un voleur*. Deux bonshommes semblables placés l'un à côté de l'autre exprimeront suivant le cas *une maman conduisant son fils à l'école* ou *deux enfants jouant à la poursuite*, etc. **2. Premier stade.** *Attitude neutre. Le Mouvement est exprimé verbalement.*

Très souvent, l'enfant ne se contente pas d'exprimer l'action par la parole, il l'exécute.

Voici quelques exemples tout à fait typiques du stade de l'attitude neutre :

Ernest Fl., 4 ans, intelligent. Il représente deux enfants jouant à la balle. (V. pl. XX.) Les deux personnages du stade têtard sont présentés de face dans une attitude indifférente et la balle est placée entre eux. (Pl. XX.)

Denise, 5 ans et demi, représente les membres de sa famille dans leurs occupations journalières. Toute la famille est présentée dans une attitude unique. Mais l'enfant commente son dessin et nous fait connaître les actions exécutées par chacun des personnages. (V. pl. XX.) (Pl. XX.)

Alida Th., 5 ans, enfant normale, dessine une scène de famille. (V. pl. XX.) Les personnages — stade têtard — sont placés sur les chaises. Sur la table il y a un plat de pommes de terre et l'enfant nous explique que la scène représente ses parents occupés à prendre leurs repas. (Pl. XX.)

3. — *Deuxième stade. — Mouvements partiels de relation.*

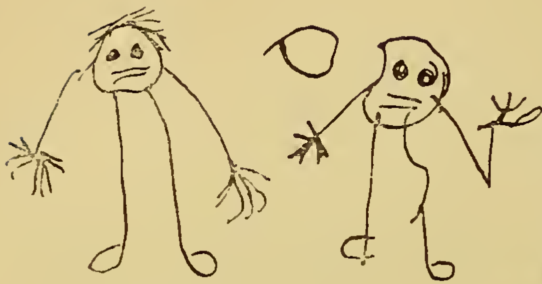
Dans le deuxième stade de l'évolution de la représentation du mouvement, nous voyons apparaître la notation de mouvements partiels qui établissent une liaison entre deux personnages ou entre un personnage et un accessoire. **3. Deuxième stade.** *Mouvements partiels de relation.*

Voici un bonhomme présenté dans sa forme neutre stéréotypée, sauf le bras qui s'allonge démesurément et va rencontrer un autre bras appartenant à un autre personnage tout semblable au premier. L'enfant explique : *Ce sont deux enfants qui se donnent la main pour aller à l'école.*

Il y a ici une intention bien évidente de représenter un mouvement, mais ce mouvement est avant tout une liaison et, par cela même, il est partiel et localisé à un seul segment du corps. En outre, ce mouvement ne vise que le résultat et néglige la forme de présentation. Il dépasse le but assez fréquemment.

Pour les raisons que je viens d'exposer, j'ai appelé cette étape, *le stade des mouvements partiels de relation.* Ces mouvements apparaissent généralement au cours du stade de représentation de face de l'évolution du bon-

1er stade.



Ernest - 4 ans
23-2-07.



Alida - 5 ans ½
9-3-07.



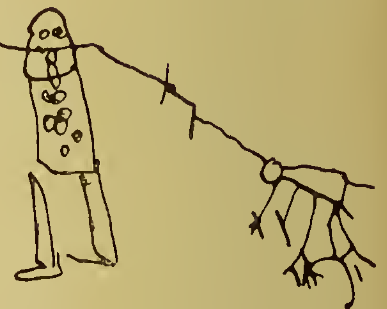
Denise - 5 ans ½.

2e stade.



Bertha - 5 ans
19-3-07





Un homme qui conduit aux champs une vache et un veau.

Alfred - 4 ans
23-2-07.

3e stade.





Rachel - 5 ans ½
19-3-07.



Martin - 5 ans ½
10-2-08.



Léon - 4 ans ½.

homme. Je les ai observés dans quelques cas de bonhomme têtard. La parole joue un rôle très important pendant tout le cours de ce stade, elle complète l'expression de l'action exécutée que l'enfant n'indique qu'en partie dans son dessin.

Voici deux cas typiques de mouvements partiels de relation.

1° Alfred M., 4 ans, dessine un homme conduisant une vache et son veau aux champs. (V. pl. XX.) Les bras sont d'une longueur démesurée ; ils ont été allongés après coup pour qu'ils puissent atteindre la vache et le veau. (Pl. XX.)

2° Bertha J., 5 ans, dessine un garçonnet qui cueille des fruits. (V. pl. XX.) (Pl. XX.)

4. — *Troisième stade. — Mouvements partiels indépendants.*

4. Troisième stade *Mouvements partiels indépendants*

Les mouvements partiels de relations nécessitent toujours la présence d'un second personnage ou d'accessoires.

Il arrive, dans le cours de l'évolution du dessin, un moment où l'enfant s'efforce de représenter des mouvements tout à fait indépendants. Il cherchera, par exemple, à noter la position des jambes d'un homme qui marche, court ou saute, ou celle des bras d'un personnage qui bat des mains, ou encore la position de la tête d'un bonhomme qui regarde en l'air, etc. De même, dans le mouvement qui relie le bras à un accessoire quelconque se marque le désir de la notation de l'aspect du bras pendant le mouvement.

Dans les dessins du 2e stade, il n'y a pas à proprement parler de *peinture* d'un mouvement, il n'y en a que l'indication. Dans le dessin de ce 3e stade, notre jeune artiste s'efforce réellement de fixer graphiquement l'expression *visuelle* d'un mouvement. Très souvent, il exécute lui-même plusieurs fois le mouvement, s'efforce de se représenter mentalement l'attitude segmentaire pour la reproduire sur son papier.

Quelques enfants observent l'attitude des animaux, celle de leur camarade (Pierre, 7 ans, page 95), etc., et s'efforcent ensuite de les reproduire de mémoire sur le papier.

Plus souvent, l'attention de l'enfant est attirée sur la représentation du mouvement par les gravures, les croquis de l'institutrice au tableau, les scènes mimées, etc.

Ce 3e stade du mouvement présente une importance capitale dans l'évolution du dessin de l'enfant. Il est un aspect du passage du dessin-langage au dessin-image (dessin représentation visuelle). Voici quelques cas typiques de dessins de ce stade.

1° Rachel M., 5 ans et demi, représente une institutrice qui se précipite vers une élève qui tombe de son banc. (V. pl. XX.) L'attitude du corps et des bras de l'institutrice et celle du corps de l'enfant sont bien notés. (Pl. XX.)

2° Léon D., 4 ans et demi, représente deux conscrits qui dansent. L'un d'eux tombe dans l'eau. (V. pl. XX.) L'attitude du conscrit resté — la berge est fort bien notée. (Pl. XX.)

3° Martin H., 5 ans et demi, dessine des conscrits qui dansent. (V. pl. XX.) Tous ont la même attitude stériotypée, les bras en l'air et l'une des jambes repliée. (Pl. XX.)

5. — *Quatrième stade.* — *La peinture des mouvements et des attitudes.*

5. **Quatrième stade.** *La peinture des mouvements et des attitudes.*

La fixation de mouvements partiels passionne certains enfants qui se laissent bien vite entraîner à une observation persévérante des attitudes des mouvements de leur entourage. Les dessins montrent — d'une façon, bien imparfaite encore évidemment — le grand souci que manifeste l'enfant de fixer ou de caractériser le mouvement et l'attitude des personnes et des animaux qu'il représente. Ce souci peut s'exercer uniquement sur une sphère élective de l'enfant : les mouvements et les attitudes du cheval par exemple, ou sur une partie de l'activité des individualités (les combats, les luttes), etc. Dans ce cas les dessins de l'enfant apparaissent avec une inégalité de valeur souvent très considérable et qui ferait douter une personne non avertie de ce que des dessins si différents ont été faits par un même enfant.

Les mouvements sont d'abord raides et présentés tout d'une pièce, souvent exagérés pour mieux en faire ressortir la valeur. Dans la suite, ils s'assouplissent peu à peu. L'éducation se chargera d'ailleurs de reprendre et de continuer ce qui a été commencé librement avec l'appui moral seulement des maîtresses bienveillantes, sachant utiliser comme il convient les paroles d'encouragement.

Voici quelques cas typiques de dessins du 4e stade.

(Pl. XXI.) 1° Gustave F., 5 ans et demi, dessine des enfants jouant autour d'un jet d'eau. Les gestes et l'attitude de chacun des trois enfants ont été notés par l'enfant. (V. pl. XXI.)

(Pl. XXI.) 2° Maria Sch., 11 ans. — La récréation. — L'enfant a fixé pour chaque bonhomme une attitude différente appropriée à son occupation. (V. pl. XXI.)

(Pl. XXI.) 3° Eugène B., 11 ans. — Un enfant donnant un coup de pied. (V. pl. XXI.)

(Pl. XXI.) 4° Alberto Ay, 7 ans et demi. — Le banderillero et le taureau. (V. pl. XXI.) Le mouvement de l'homme et de l'animal sont remarquablement donnés.

(Pl. XXI.) 5° Pierre B., 11 ans. — Un enfant partage son déjeuner avec un pauvre. (V. pl. XXI.)

(Pl. XXII.) 6° Robert L., 9 ans et demi. — Enfant très intelligent manifestant des dispositions tout à fait spéciales pour le dessin, ainsi qu'en témoigne la reproduction de l'une de ses œuvrettes qu'il a intitulée : Chevaux sauvages. Le travail est une composition originale de l'enfant ; le mouvement, l'attitude de chaque sujet et l'harmonie de l'ensemble sont vraiment extraordinaires pour un enfant de 9 ans et demi. (V. pl. XXII en couleurs.)

Des enfants très intelligents manifestent parfois fort tôt un grand souci de représentation du mouvement. Les mouvements représentés, qui le plus souvent sont incomplets et ne sont reproduits que pour certains animaux ou pour certains personnages, présentent pour l'enfant un intérêt tout particulier. Tel est le cas de :

(Pl. XXI.) Claire G., 4 ans et demi, dessine sans hésitation, spontanément et avec beaucoup de rapidité le dessin reproduit à la planche XXI, et représentant un chat bondissant sur une petite souris. L'attitude du chat, les quatre pattes étendues est réellement fort réussie et contraste avec la souris et le petit garçon (stade têtard) fixés dans une position neutre.

Le mouvement - 4e stade.



Gustave - 5 ans ½
15-6-07.

La récréation -





Eugène B. - 11 ans

Maria - 11 ans.



Claire - 4 ans ½.



Alberto A de Sucre (Bolivie)
7 ½ ans



Pierre B.
11 ans



6. Enquête

6. — *Résultats d'une enquête sur l'installation du mouvement dans les dessins des enfants.*

En 1905, je proposai aux enfants de diverses écoles de l'agglomération bruxelloise, de traiter librement par le dessin les sujets suivants :

A) Un monsieur se promène. Il est coiffé d'un chapeau haut de forme. Il tient d'une main une canne et de l'autre la laisse d'un petit chien qui le suit.

B) Une dame promène son bébé dans une voiture d'enfant. Elle s'abrite sous un parasol. Elle est coiffée d'un chapeau à plumes.

C) Deux fillettes jouent à la balle. L'une d'elles a lancé la balle dans la fenêtre de l'école. Une autre petite fille danse à la corde. Une quatrième joue à la raquette.

D) Un voleur emporte une poule sous le bras, il est poursuivi par un gendarme. Le voleur est en sabots et tête nue. Le gendarme porte un kolback et des bottes.

Les quatre compositions devaient être faites en classe, le même jour, sur une seule feuille de papier divisée en quatre cases. Aucune indication ne pouvait être donnée aux enfants. Je procédai moi-même à l'expérience dans plusieurs classes ; je demandai à des membres du personnel que je connaissais comme intelligents et avertis, de bien vouloir faire faire le travail par leurs élèves en tenant compte des indications que j'avais données.

En faisant traiter ces différents sujets, j'avais en vue à la fois l'étude de la représentation du mouvement et quelques autres processus dont il sera parlé dans d'autres chapitres. Lorsque je voulus avec l'aide du Dr Boulenger et M. Minnaert dépouiller ces documents, nous nous heurtâmes à des difficultés insoupçonnées et considérables.

Après bien des efforts infructueux, nous abandonnâmes nos recherches dans ce domaine. Lorsque par la méthode de l'observation suivie, j'eus dégagé les stades de développement de la représentation du mouvement, je repris les documents abandonnés et n'eus pas de peine à les classer. Je reconnus alors pour quelles raisons diverses nos premiers essais avaient échoués. Par exemple, des dessins bien tracés accompagnés de nombreux détails étaient, quant à la fixation du mouvement, à un stade inférieur à d'autres dessins plus sommairement et plus maladroitement tracés. Ou bien sur une même feuille se trouvaient employés par le même enfant, des procédés de fixation de mouvement appartenant à deux ou trois stades différents, etc.

Voici à titre d'exemple, les résultats obtenus dans une école de filles de Molenbeek où l'enquête fut faite avec beaucoup de précautions par la directrice, Mme Michiels, qui posa elle-même les questions et surveilla le travail dans les classes. J'ai groupé les résultats par classe et non par âge. Il y a, en effet, des différences considérables dans le développement intellectuel d'enfants de même âge. Sans être basé sur un critérium d'une psychologie très élevée, le groupement par année d'études opéré à l'école, corrige cependant les grands écarts dans une certaine mesure, et classe ensemble les enfants d'un degré de développement à peu près semblable.

Dans le dépouillement, j'ai examiné à la fois les quatre sujets traités. Lorsque deux stades étaient représentés, j'ai classé le travail dans le stade supérieur, ayant surtout en vue de noter que l'enfant était susceptible de comprendre et d'utiliser le procédé de représentation correspondant à ce



Les chevaux sauvages — Dessin original de Robert, enfant âgé de 9 1/2 ans.

stade. Ce sont les sujets C et D qui m'ont été le plus utile pour la classification dans les divers stades. C'est dans l'interprétation de ces sujets que j'ai également trouvé le plus grand effort pour la représentation du mouvement.

1re année — 33 élèves

AGES	1er STADE Attitude neutre	2e STADE Mouvements partiels de relation	3e STADE Mouvements partiels indépendants	4e STADE Mouvements et attitudes
6 à 7 ans	3	15	0	0
7 à 8 ans	0	5	0	0
8 à 9 ans	1	5	2	0
9 à 10 ans	1	1	0	0
	5	26	2	0

Je constade que *tous* les bonshommes des dessins de cette classe sont au stade de représentation complète de face, à l'exception de ceux d'une petite fille de 6 ans qui n'est encore qu'au stade de la représentation de face sans le corps. Cette petite fille marque des mouvements partiels de relation (2e stade mouvement).

2e année — 30 élèves

AGES	1er STADE	2e STADE	3e STADE	4e STADE
7 à 8 ans	0	5	3	0
8 à 9 ans	0	2	7	0
9 à 10 ans.	0	1	6	1
10 à 11 ans.	0	0	4	0
11 à 12 ans.	0	0	1	0
	0	8	21	1

J'observe, en outre, seize travaux qui présentent uniquement des bonshommes du 2e stade d'évolution ou stade du bonhomme complet de face, douze travaux dans lesquels à côté des bonshommes de face apparaissent quelques profils (dans six cas, le profil est uniquement marqué pour la dame de la question B). Enfin deux travaux seulement montrent des bonshommes de profil.

3e année — 27 élèves

AGES	1er STADE	2e STADE	3e STADE	4e STADE
8 à 9 ans	0	0	1	4
9 à 10 ans.	0	1	7	0
10 à 11 ans.	0	1	3	2
11 à 12 ans.	0	0	4	1
12 à 13 ans.	0	0	2	1
	0	2	17	8

Les bonshommes sont tous présentés de face dans deux compositions, ils sont tous présentés de profil dans dix-sept travaux, ils sont mêlés à quelques types de face dans sept autres. Dans ces dernières productions, le profil prédomine nettement ; la représentation de face n'est utilisée concurremment à celle de profil que dans la scène C.

4e année — 26 élèves

AGES	1er STADE	2e STADE	3e STADE	4e STADE
9 à 10 ans.	0	0	3	1
10 à 11 ans.	0	1	3	2
11 à 12 ans.	0	0	2	3
12 à 13 ans.	0	0	3	6
13 à 14 ans.	0	1	0	1
	0	2	11	13

La représentation de face est uniquement utilisée dans un travail. Le profil est uniquement utilisé dans huit travaux, dans l'un d'eux le profil est mixte. Le profil est employé concurremment à la représentation de face dans dix-sept travaux. Les observations faites à ce sujet par les enfants de la 3e année s'appliquent également à cette classe.

5e année — 19 élèves

AGES	1er STADE	2e STADE	3e STADE	4e STADE
10 à 11 ans.	0	0	0	0
11 à 12 ans.	0	0	0	3
12 à 13 ans.	0	0	0	6
13 à 14 ans.	0	0	1	9
	0	0	1	18

Le profil est uniquement utilisé dans cinq compositions. Il est mixte dans l'un de ces cinq travaux. Il est utilisé concurremment à la représentation de face dans quatorze travaux (voir les observations ci-dessus, 3e année).

***

En résumé nous constatons que dans la 1re année d'études de cette école, les élèves sont en grande majorité (26 sur 33) au 2e stade de l'évolution de la représentation du mouvement. Parallèlement, nous constatons que le bonhomme est arrivé dans 32 cas sur 33 au stade de représentation visuelle de face.

Dans la 2e année, les élèves ont passé en majorité au 3e stade de représentation du mouvement (21 sur 30 élèves). Parallèlement ce mouvement se manifeste dans l'évolution de la représentation du schéma du bonhomme. La moitié des compositions (14 sur 30) marque une tendance à indiquer le profil. Dans la 3e année, le 3e stade de représentation du mouvement est définitivement conquis et près du tiers des élèves ont pénétré dans le 4e stade. Le profil triomphe.

La 4e année nous donne, sur vingt-six travaux, treize compositions appartenant au 3e stade. Le profil est acquis, les personnages de face plus évolués sont représentés concurremment au profil ce qui donne plus de vie aux scènes.

La 5e année nous donne dix-huit travaux sur dix-neuf du 4e stade d'évolution.

Je reproduis un type de chacun des quatre stades choisis parmi les dessins interprétant les sujets B et C. (Voir pl. XXIII.) (Pl. XXIII.)

Je reproduis également sur la planche XXIV deux types de dessins de chacun des quatre stades de représentation du mouvement, fournis par une enquête sur *le jeu de balle.* (Pl. XXIV.)

7. — Evolution de la représentation du mouvement : analyse de quelques cas suivis dans leur évolution.

7. L'Evolution de la représentation du mouvement: analyse de quelques cas suivis dans leur évolution.

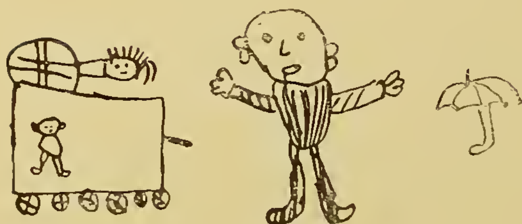
Pierre B., né le 4 août 1903. (Pl. XXV.)

Le 20 octobre 1907. — Le sujet dessine trois enfants qui jouent avec une charrette. Les bonshommes sont au stade têtard et placés l'un à côté de l'autre. Les bras fixés horizontalement de chaque côté du corps s'enchevêtrent les uns dans les autres. La charrette est placée au milieu. Pierre explique ce qu'il a dessiné : « Des enfants jouent avec la charrette ; l'un est dedans, l'autre pousse, l'autre tire. » En expliquant, il prend successivement l'attitude que doit avoir chacun de ses bonshommes. La place des personnages est bien observée, mais les actions sont exprimées par la parole et la mimique. *1er stade (Mouvement)*

Le 20 décembre 1907. — Sujet imaginé par l'enfant et traité librement par lui : Promenade dans la neige. Trois groupes de deux personnages abrités par un parapluie se promènent dans la neige. Les bonshommes sont du stade têtard. Le sexe est indiqué par la coiffure. Dans le groupe central (dessiné en premier lieu), il y a également une représentation sommaire du vêtement. Dans les deux groupes de droite, un bras de chacun des personnages se fixe au manche du parapluie. C'est un simple trait qui dépasse le but mais qui marque l'intention de représenter le mouvement exécuté par *2e stade (Mouvement)* (Pl. XXV.)

Le dessin-image : le mouvement
Une enquête sur la représentation du mouvement
Sujet B : Une dame promène son bébé

PLANCHE XXIII



1e stade
Alice - 6 ans.



2e. Stade.
Maria - 8 ans

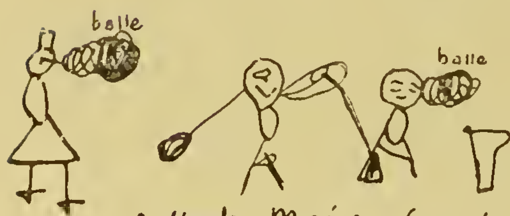


3me stade
Clemence - 8 ans



Julie 10 ans. — 4e stade.

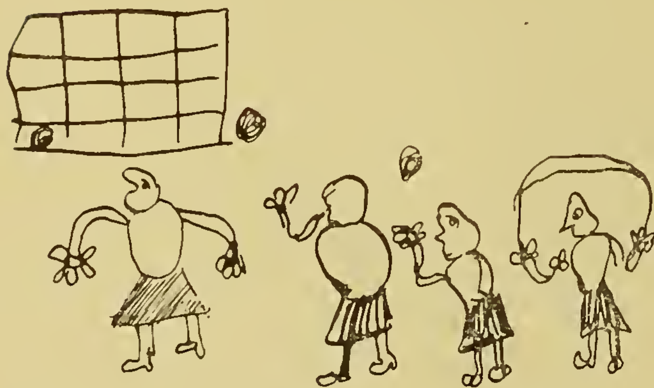
Sujet C : Deux fillettes jouent à la balle



1e. stade. Marie - 6 ans.



2e. stade - Maria - 3 ans.



3e. Stade.
Odile - 9 ans.



4e. Stade
Maria - 14 ans.

un segment du corps. L'enfant n'a pas représenté les bras qui ne jouent pas un rôle actif, sauf dans les premiers personnages du groupe de droite. Dans le premier groupe à gauche le parapluie est simplement placé entre les deux personnages, il n'est pas tenu. Un détail intéressant encore : la neige est uniquement indiquée dans la partie située au-dessus du parapluie.

Décembre 1907. — Représentation de deux cyclistes. L'un pédale et dirige, l'autre s'est installé sur un siège spécial ménagé à l'arrière. Les jambes du premier personnage s'adaptent aux pédales, ses bras se fixent au guidon. *3e stade (Mouvement)* (Pl. XXV.)

Janvier 1908. — Pierre dessine « un méchant homme » poursuivant une petite fille, un couteau à la main ; un policier intervient, celui-ci s'empare du malfaiteur qui se défend dans la lutte, les deux hommes renversent une petite charette. L'enfant représente ici des mouvements partiels. L'attitude des jambes du malfaiteur marquant par un écart énorme sa marche rapide, la tenue du couteau, l'attitude de la tête de la petite fille qui se retourne pour voir si elle est poursuivie. (Pl. XXV.)

Le dessin est largement complété par des explications verbales. Il est à noter ici cependant que Pierre représente sur une même feuille la charrette avant et après la lutte des deux hommes. Cette lutte n'est pas représentée.

21 janvier 1908. — L'enfant observe autour de lui et aime à reproduire par le dessin des scènes qu'il a vues se dérouler devant lui. Aujourd'hui, il a observé à la récréation deux enfants qui se colletaient. Il représente la scène sur le papier. L'attitude des bras et des jambes, mais tout particulièrement des jambes, fixe bien le mouvement. La parole devient secondaire pour expliquer la scène. *4e stade (Mouvement)* (Pl. XXV.)

Enfin, dans les dessins du mois de février l'enfant manifeste très vivement le souci de fixer le mouvement exécuté et l'attitude prise par les personnages.

Il n'y réussit pas toujours complètement, mais ce qui importe surtout, c'est que son attention soit fixée par le mouvement et par sa représentation.

Joseph H., né le 12 juin 1903. (Pl. XXV.) (Pl. XXV.)

En avril 1907, l'enfant fréquente l'école depuis quelques semaines. Ses représentations de l'homme sont au stade têtard.

Le 17 avril, après une causerie portant sur l'analyse d'un tableau d'intuition, Joseph est invité à représenter de mémoire la scène vue sur l'image et commentée. Il s'agit d'un petit garçon qui aide sa maman et lui porte son panier.

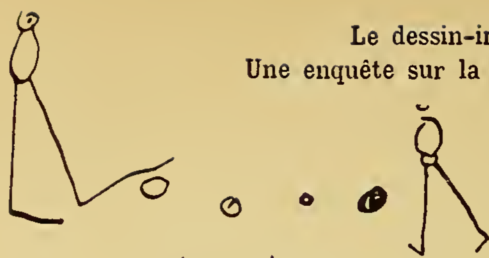
Le bonhomme est représenté de la manière habituelle, mais le résultat de l'analyse du tableau se manifeste par une profusion de détails que l'enfant ne note pas d'ordinaire. Les bras sont représentés par deux longues lignes qui se fixent d'un même côté du corps ; entre les deux lignes, Joseph a représenté le panier de pommes. Les commentaires verbaux ont aidé à l'intelligence du récit. Ce dessin marque une première étape dans la représentation du mouvement ; la notation de l'orientation qui sera préalable à la notation du mouvement lui-même. *2e stade, début (Mouvement)* (Pl. XXV.)

Pendant le mois suivant, le dessin de Joseph n'évolue pas beaucoup ; il représente des scènes diverses dans lesquelles les actions des personnes ne sont indiquées que par la parole. L'enfant tombe malade, s'absente pendant un temps assez considérable. En décembre, il revient à l'école ; ses premiers dessins sont tout à fait primitifs. Le 20 décembre, il représente un homme qui s'abrite sous un parapluie. Le bonhomme est du stade têtard. Les bras sont étendus de côté. Le parapluie, très élémentaire, est placé sur la tête. *1er stade (Mouvement) (Après maladie).* (Pl XXV.)

Puis l'évolution devient plus rapide, l'enfant passe au stade de représentation complète de face ; il double les lignes des bras et des jambes, mais le mouvement n'est pas représenté. Le 19 janvier 1908, il dessine un marchand de pipes entouré d'acheteurs. La charrette est dessinée en haut de la page ; une vitrine de marchand de pipes est représentée dans un autre endroit, puis partout des bonshommes. La liaison entre ces différentes scènes est faite par des commentaires verbaux. Aucun mouvement n'est fixé, sauf chez les personnes dessinées en premier lieu. Une pipe est attachée à la bouche de chacun des personnages. *1er stade (Mouvement) et 2e stade.*

Le 3 février, l'enfant représente des hommes qui jouent de la trompette. Il manifeste

1er et 2e stades du mouvement.



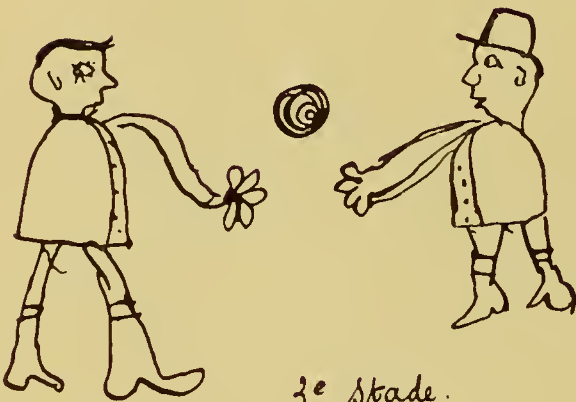


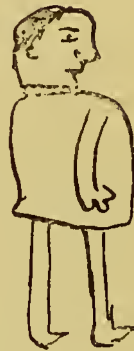






3e stade.



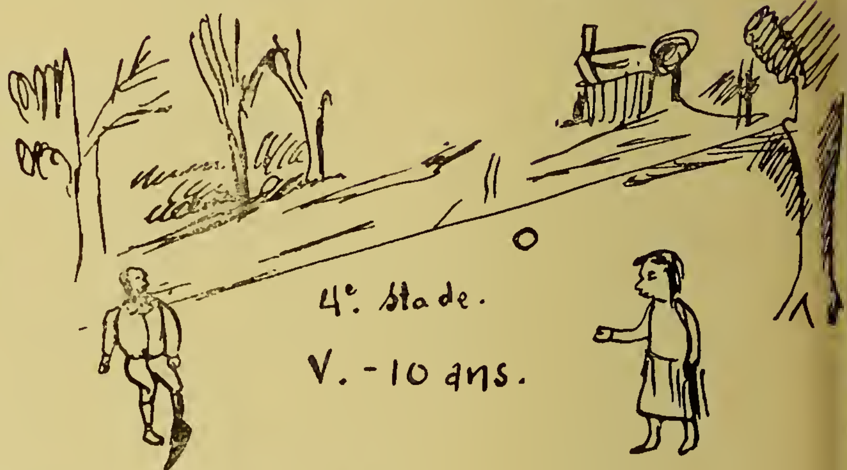




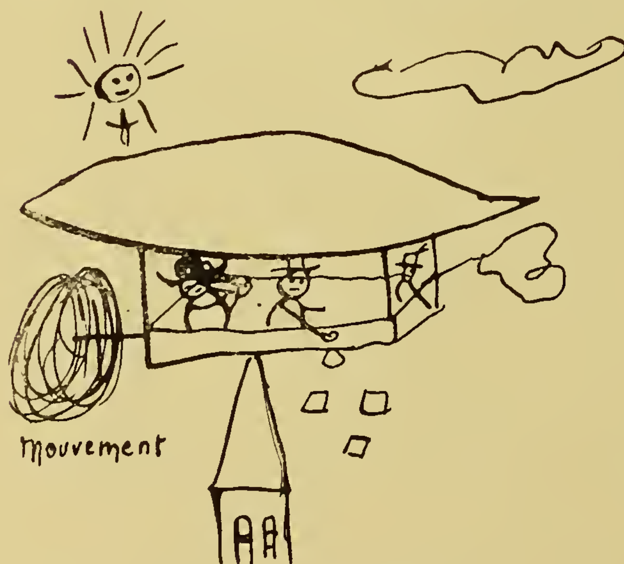
4e stade.







Observations diverses concernant le mouvement







dans son dessin la recherche de la fixation du profil, mais le mouvement n'est pas indiqué. Les trompettes sont fixées à la bouche. Les bras ne sont pas représentés.

Quelques jours plus tard apparaît le souci de la représentation du mouvement. L'enfant a assisté aux scènes du Carnaval. Il prend lui-même l'attitude des jambes qu'il veut donner à ces personnages. Il réussit partiellement dans sa représentation. Le dessin des bras appartient au second stade ; chaque personnage n'en a qu'un seul, attaché au ventre et supportant une pancarte.

2e stade et 3e stade (Mouvement)

L'attention de l'enfant continue à être attirée par le mouvement. A la fin de février, Joseph « dessine un char à l'intérieur duquel se trouve un homme qui se penche pour jeter des confetti aux enfants lesquels ouvrent les mains pour les recevoir ». Les divers mouvements et attitudes des personnages sont fixés dans l'ensemble d'une façon fort suggestive.

3e stade (Mouvement) (Pl. XXV.)

Georgette C., née le 12 avril 1903. (Pl. XXVI.) (Pl. XXVI.)

Jusqu'à la fin du mois d'octobre 1907, Georgette dessine des personnages neutres et exprime les actions par la parole. Elle présente séparément les personnages et les accessoires utilisés et établit encore par la parole l'usage que ceux-là font de ceux-ci.

1er stade (Mouvement)

Le 21 octobre apparaît dans les dessins de Georgette l'indication sommaire de quelques mouvements reliant deux parties d'un même ensemble : les personnages restent dans une attitude neutre, les accessoires sont placés à côté, mais l'enfant adapte au personnage un bras et le prolonge jusqu'à l'accessoire. Il en est de même dans la représentation du petit garçon traînant une charrette dans laquelle sont montés deux de ses camarades ; de même aussi dans le dessin de la petite fille qui s'exerce au boulier-compteur (23 novembre). Le même procédé se retrouve plus tard associé à d'autres formes du mouvement, par exemple dans un dessin du 12 décembre représentant la petite faisant ses devoirs.

2e stade (Mouvement) (Pl. XXVI)

Dès le 23 novembre, l'enfant plie les jambes de ses personnages assis, mais ce n'est qu'à partir du 11 février que Georgette montre le souci de représenter un mouvement indépendant sans relation avec des accessoires.

3e stade (Mouvement)

Dans le dessin du 11 février, Georgette cherche à représenter des hommes qui dansent. Elle fait elle-même le mouvement qu'elle veut représenter et dessine effectivement l'une des jambes pliée et soulevée. L'essai amuse beaucoup Georgette, et le même jour, elle représente des enfants courant avec leur cerf-volant. Ces dessins montrent une représentation sommaire et raide du mouvement des jambes et des bras interprétés en bloc.

Le dessin du 12 février, représentant des petites filles sautant à la corde, se présente de la même manière. En novembre 1908, les dessins de Georgette ont beaucoup évolué au point de vue de l'exactitude des détails, mais non pas au point de vue du mouvement qui pourtant a perdu un peu de sa raideur.

(Pl. XXVI.)

Alphonse Fr., né le 4 août 1903. (Pl. XXVI.) (Pl. XXVI.)

Le 9 novembre 1907, Alphonse imagine et représente la scène suivante : « Un méchant voleur a mangé les pommes d'un arbre, un gendarme se saisit de lui et l'emmène à l'amigo jusqu'au soir. »

1er stade Attitude neutre

Le gendarme est représenté par un bonhomme têtard, les bras sont fixés de chaque côté des jambes, une ligne oblique fixée à la jambe gauche doit représenter le sabre.

Le voleur est dessiné sous forme d'un bonhomme complet de face. Il est particularisé par la casquette à longue visière que portent les apaches du pays. Les bonshommes sont fixés dans une « attitude neutre ». Toutes les actions sont exprimées par la parole.

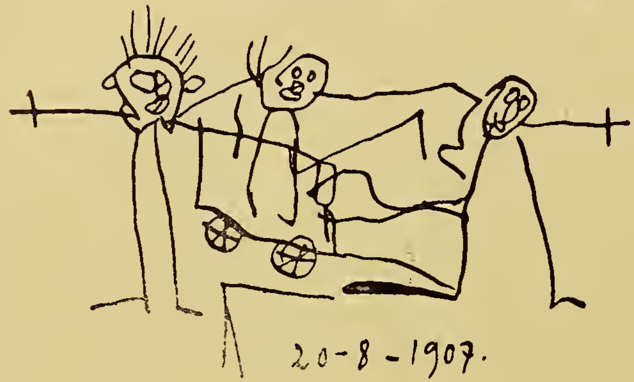
(Pl. XXVI.)

Le même procédé a été suivi dans le dessin du 12 et celui du 20 décembre. Dans ce dernier, la maîtresse avait proposé aux enfants de dessiner un petit garçon et une petite fille se promenant par un jour de mauvais temps, abrité par un parapluie. La scène avait été mimée et jouée par les enfants, puis ils avaient été invités à la dessiner.

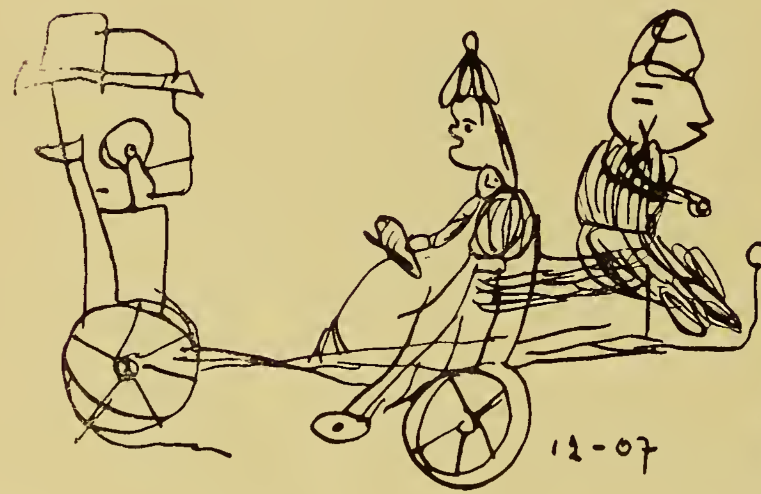
Alphonse représente le petit garçon et la petite fille dans une attitude neutre ; le parapluie — minuscule — est placé entre les deux personnages, mais il n'abrite pas et n'est pas tenu. L'action est exprimée par la parole.

(Pl. XXVI.)

Le dessin-image : le mouvement
Evolution de la représentation du mouvement dans les dessins
de Pierre B... (né le 4 août 1903)















Le mouvement dans les dessins de Joseph... (né le 12 juin 1903)







L'enfant s'absente pendant trois semaines. *Absence de 3 semaines*

Le 15 janvier 1908, Alphonse dessine « deux patineurs » qui évoluent sur la glace. Deux pigeons cherchent de la nourriture et volent sur les branches d'un arbre. Un troisième pigeon heurte les patineurs dans son vol. L'attitude des patineurs est neutre. Aucun mouvement n'est représenté. L'enfant a essayé de fixer les ailes ouvertes du pigeon. Il a beaucoup insisté verbalement sur ce mouvement des ailes.

Sur le même papier, l'enfant dessine un homme qui se sauve avec une petite fille. Rien dans l'attitude du bonhomme n'indique l'acte de courir. Il est à l'état neutre et la parole de l'enfant supplée à l'insuffisance du dessin.

Au début de février, Alphonse s'efforce de représenter la partie la plus caractéristique de certains mouvements. Voici des petites filles qui sautent à la corde. La corde est tenue par deux fillettes tournées l'une vers l'autre. Une troisième enfant, placée au centre, saute. La courbe que fait la corde est également indiquée. *3e stade*

Le 12 février, Alphonse dessine une charrette chargée de conscrits. A l'arrière, deux des conscrits s'efforcent de monter en voiture. La pose de ces deux personnages est particulièrement intéressante au point de vue de l'apparition, chez cet enfant, de la représentation du mouvement et des attitudes segmentaires.

Le 27 février, Alphonse dessine la maîtresse battant des mains devant ses élèves. Les enfants suivent à la file en imitant la maîtresse. Les attitudes des bras sont fort bien exprimées. Le reste du corps est dans une attitude neutre. (Pl. XXVI.)

8. — *Observations diverses se rapportant à la représentation du mouvement dans les dessins libres des enfants.*

8. Observations diverses se rapportant à la représentation du mouvement dans les dessins libres des enfants.

Au cours de mes recherches sur l'évolution de la représentation du mouvement dans le dessin des enfants, j'ai observé des tendances fort typiques et fort curieuses dans la notation de scènes ou de mouvements. Ces tendances, qui semblent ne pas être d'ordre général, ont été observées par moi dans différents milieux n'ayant aucun rapport les uns avec les autres ; c'est pourquoi je pense qu'il est intéressant de les signaler pour attirer sur eux l'attention des chercheurs.

A) Représentation des stades successifs d'un même évènement sur un même dessin.

Beaucoup d'enfants représentent sur le même papier un personnage agissant ou un objet en mouvement pendant les divers moments de l'action. C'est un procédé semblable qu'utilisaient les primitifs italiens et flamands lorsqu'ils peignaient une histoire. Le tableau de Thierry Bouts intitulé : *Sentence de l'Empereur Othon (musée de Bruxelles)* est un bel exemple de ce procédé qui est en quelque sorte un essai de la fixation du temps (1).

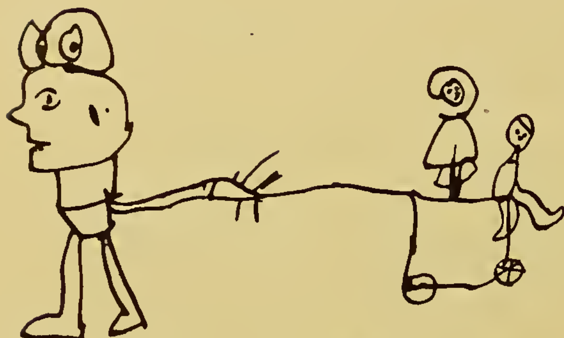
Un très bel exemple m'a été fourni par les enfants d'une classe d'arriérés de l'école n° 7. Au cours de l'année 1904, après avoir raconté à ces élèves l'aventure d'un dénicheur d'oiseaux qui s'est tué en tombant d'un arbre ; je fis dessiner l'histoire sur une feuille de papier.

Quatre enfants représentèrent toutes les phases du drame par la représentation de la position occupée successivement par un bonhomme sur un arbre unique : le petit garçon est au pied de l'arbre, puis sur le tronc, puis au sommet près d'un nid d'oiseaux, puis on le représente enfin tombant par terre.

(1) Voir à ce sujet : F. Rosen : Darstellende Kunst im Kindesalter der Völker — Zeitsch., f. angew.-psychol. I, pp. 93-118.

Evolution de la représentation du mouvement dans le dessin de Georgette C., 4 ans (née le 12 avril 1903)

Georgette, née le 12-4-03.







21-10-07

23-10-07







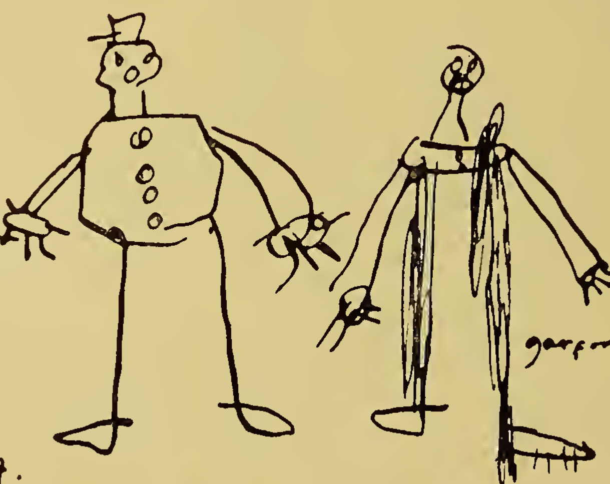


11-2-08.

12-2-08.

Le mouvement dans le dessin de Alphonse, 4 ans (né le 4 juillet 1903)









9-12-07.

10-12-07

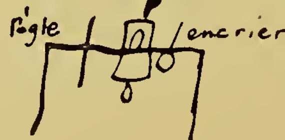












Je constate que l'arbre sur lequel se déroule toute la scène est dessiné avec un grand soin, tandis que le bonhomme est représenté sommairement. Ceci s'explique par l'idée du drame qui se déroule rapidement et que l'enfant veut donc extérioriser rapidement.



Je reproduis la composition de l'un de ces quatre enfants, âgé de 10 ans : enfant d'une intelligence moyenne, mais retardé de trois ans dans ses études par une fréquentation très irrégulière de l'école.

Je décris plus loin le cas d'Auguste St., qui dessinant la maison paternelle, se représente lui-même dans chacune des chambres de la maison.

Pierre B. (cas décrit, voir table), représente sur une même feuille une charrette dans une position normale et la même charette renversée au cours d'une lutte à laquelle se livrent deux hommes.

Lucien G., 5 ans et demi, enfant intelligent, dessine un pêcheur accroupi au fond d'un canot. Lucien dessine d'abord le filet en l'air ; puis il représente un poisson dans l'eau et montre le filet emprisonnant le poisson. Les deux phases de la pêche restent fixées au tableau noir et ne gênent nullement mon petit homme. (V. pl. XXIV.) (Pl. XXIV.)

Georgette C., 5 ans et demi, représente une petite fille riche appelée Jeanne qui demande et obtient de sa maman l'autorisation de donner à une petite fille pauvre une de ses poupées. L'enfant représente sur le même dessin et dans un même ensemble, Jeanne faisant la demande à sa mère et Jeanne donnant la poupée à sa petite amie.

On peut également ranger dans cette catégorie de dessins ceux qui montrent le trajet suivi par un corps en mouvement.

B) La représentation du trajet suivi par un corps en mouvement.

Kerschensteiner (1) a trouvé dans les résultats de son enquête sur une « bataille dans la neige » l'indication dans quelques-uns des dessins, de la trajectoire suivie par les balles de neige. Je possède également quelques types de l'espèce dans mes collections et j'en reproduis un sur la planche XXIV.

Miss Shinn (2) signale que la petite Ruth, 4 ans, dessine une montre et y marque le trajet des aiguilles qui *vont leur rond chemin.*

Dans ses « Commentaires sur les résultats du développement du thème proposé aux enfants de Breslau : *Le pays de Cocagne* », Stern (3) signale que des enfants ont dessiné le trajet que suivent les pigeons rôtis pour tomber dans la bouche de l'habitant de ce pays fantastique.

Un de mes sujets marque la direction que suit le regard de ses personnages qui fixent un objet représenté sur la même composition.

(Pl. XXIV.) André, 14 ans, dans ses dessins du 26-2-8, marque le mouvement rapide de l'hélice de son aéroplane en imprimant ce mouvement à sa page et en traçant ainsi une masse touffue de lignes spiralées (4) (V. pl. XXIV.)

9. — *Acquisitions essentielles concernant la peinture du mouvement.*

9. Acquisitions essentielles concernant la peinture du mouvement.

Le mouvement est exprimé tout d'abord par la mimique du dessinateur. Les personnages sont dessinés sous un aspect neutre caractéristique. C'est le premier stade.

Le second stade est marqué par l'apparition de mouvements partiels de relation. Tout l'individu est dessiné dans la forme stéréotypée habituelle, mais une liaison est établie entre deux personnages ou entre un personnage et un objet et cette liaison marque un mouvement.

Au troisième stade l'enfant dessine des mouvements partiels indépendants qui restent isolés dans des figures dont l'ensemble reste encore stéréotypé.

Enfin le mouvement principal est harmonisé dans une attitude générale.

L'enfant comprend clairement la peinture des mouvements et il n'y aura plus qu'à noter les progrès de la technique.

Il est à remarquer que souvent l'évolution subit des arrêts et qu'il y a des retours en arrière (notamment le cas Gustave).

---

(1) Op. cit., ch. VI.
(2) Brown (voir note bibl.) p. 23.
(3) Stern, 1906. (Voir notice bibl.)
(4) Autres dessins du même enfant : voir tables.

CHAPITRE VI

Le Dessin-image : L'Orientation

SOMMAIRE

1. *Evolution dans l'orientation des divers éléments constituant une unité.*
2. *L'orientation des diverses unités d'un ensemble.*
3. *L'orientation du dessin par rapport au dessinateur.*
4. *Acquisitions essentielles concernant l'orientation du dessin des enfants.*

Parmi les difficultés d'ordre visuel auxquelles l'enfant se heurte dans ses premiers essais de représentation graphique, il convient de signaler le défaut d'orientation.

L'enfant comprend l'analyse et s'exerce analytiquement bien avant de comprendre la synthèse. Il en résulte qu'il distingue très bien les diverses parties d'un tout, qu'il conserve l'idée de l'existence d'un certain nombre de ses parties, mais n'arrive que beaucoup plus tard à pouvoir reconstituer le tout en disposant exactement et successivement chacune des parties.

L'évolution de l'intelligence de l'enfant vers la compréhension synthétique est fort intéressante à suivre dans le dessin des enfants.

1. — *Evolution dans l'orientation des divers éléments constituant une unité.*

1. *Evolution dans l'orientation des divers éléments constituant une unité.*

Tout au début des représentations visuelles — nous l'avons déjà signalé — l'enfant jette pêle-mêle sur le papier les quelques souvenirs qu'il a conservés de l'idée qu'il veut représenter. Par exemple, un cheval c'est un corps, une tête, des jambes ; une maison, c'est une fenêtre, une porte, etc. Chaque morceau de l'idée mère est rappelé par un trait quelconque, jeté au hasard. J'ai appelé *stade indicatif* le moment où les dessins se présentent sous cet aspect. L'enfant montre qu'il analyse.

Il a distingué et différencié certaines parties de l'ensemble, mais il ne reconstitue pas encore l'ensemble en réunissant les parties.

A ce propos, il est intéressant de noter ici que beaucoup d'enfants, à ce stade, dessinent un premier trait pour l'ensemble du sujet de la représentation, puis, d'autres traits pour les détails notés. Par exemple, Yvonne (chapitre II : *L'Evolution du bonhomme)* pour faire le portrait de son papa dessine un premier trait vertical : *c'est papa ;* puis elle ajoute deux autres traits : les jambes de papa.

Le dessin de la forme et de la direction générale de l'objet représenté constitue une étape nouvelle dans le sens de la fixation du souvenir visuel. Les détails sont encore jetés pêle-mêle, sans souci d'orientation exacte par

rapport les uns aux autres, ou par rapport à l'ensemble. Il en résulte des ensembles souvent déconcertants, qui montrent combien il est difficile pour l'enfant de s'élever à la compréhension du tout synthétique.

J'ai signalé dans le chapitre consacré aux stades, une série de cas typiques (chapitre II) ; j'en ai signalé d'autres dans le chapitre consacré à l'évolution de la représentation de l'animal. Je voudrais en donner encore un, particulièrement intéressant.

Madeleine, 5 ans, légèrement retardée, dessine une maison. Elle fait d'abord un triangle : c'est la maison. Elle dessine ensuite dans un coin du papier une fenêtre et ailleurs encore une porte.

(Pl. XXVII.) Quelques semaines plus tard, l'enfant distingue dans sa forme générale la « maison » et le « toit ». Elle trace à côté une fenêtre et une porte. Elle dessine des traits divers figurant tous les objets qui se trouvent dans la maison. (V. pl. XXVII.)

2. — *Orientation des diverses unités d'un ensemble.*

2. Orientation des diverses unités d'un ensemble.

Je ne m'occuperai pas longuement de ce thème ici, me réservant de le traiter complètement en étudiant le dessin-langage. Je signalerai alors des types de dessin dans lesquels l'enfant présente les différentes idées par des signes indépendants et établit par la parole les rapports entre ces idées.

L'enfant montre ici la grande difficulté qu'il éprouve à modifier une représentation de manière qu'elle s'harmonise avec les autres représentations. S'élever à la compréhension de l'ensemble synthétique est chose fort difficile.

3. — *L'orientation du dessin par rapport au dessinateur.*

3. L'orientation du dessin par rapport au dessinateur.

En faisant dessiner librement les enfants des classes inférieures d'écoles frœbeliennes (3 à 4 ans), j'ai été frappé de constater qu'un certain nombre d'entre eux représentaient des personnages ayant les jambes tournées vers le bord supérieur du papier (1).

Je soumis quelques enfants présentant cette particularité à diverses expériences et voici le résultat de mes observations :

Un premier groupe d'enfants présente ce que j'appellerai une orientation indifférente.

QUELQUES CAS

Denise M., 3 ans et 3 mois, enfant normale. Denise représente ses bonshommes par une tête, deux jambes et deux bras s'attachant de chaque côté aux jambes. Elle tient son crayon à pleine main et dessine ses bonshommes, tantôt les jambes vers le bas, tantôt les jambes vers le haut.

---

(1) On m'a fait remarquer que les enfants de certaines écoles frœbeliennes, étant assis autour d'une table, peuvent copier le travail de leur vis-à-vis, dessin qu'ils voient à l'envers. Dans les écoles où j'ai fait mes observations, cela n'aurait pu se produire, d'abord parce que les enfants sont placés sur des bancs-pupitres et n'ont pas de vis-à-vis, et ensuite parce que chaque enfant dessine des choses différentes. De plus, je surveillais moi-même ce travail avec quelques-uns de mes élèves.

Le dessin-image : l'orientation PLANCHE XXVII



Madeleine 5 ans









Denise 3 ans 3 mois

L'orientation du dessin par rapport au dessinateur

Je lui remis une feuille de papier et l'invitai à dessiner devant moi le portrait de son papa. J'indiquai moi-même, dans la moitié inférieure de la page, la place où l'enfant devait représenter la tête. Elle dessina la tête, puis traça les jambes vers le haut et ajouta les bras. Je remarquai que les jambes s'attachaient à l'endroit où le rond se fermait. (Pl. XXVII.) (Pl. XXVII.)

Sur un autre papier, je priai Denise de faire à nouveau le portrait de son papa, et j'indiquai le haut de la feuille en disant : « Commence là ! » L'enfant traça un rond dans le coin supérieur gauche du papier. Ce rond se fermait à gauche. Denise attacha les jambes à cette place. Elle ne pouvait, faute de place, se diriger vers le haut ou vers la gauche. Vers la droite, elle devait traverser la tête. Elle dirigea ses lignes de jambes vers le bas. (Pl. XXVII.) (Pl. XXVII.)

Sur un troisième papier, je demandai à Denise de dessiner le portrait de sa maman. Je lui indiquai de commencer dans le coin supérieur gauche. Le rond de la tête vint se fermer à la partie supérieure. Denise attacha les jambes à cet endroit et les dirigea vers le bas. L'une de celles-ci traversa ainsi la tête. (Pl. XXVII.) (Pl. XXVII.)

Je fixai une feuille de papier au tableau noir (position verticale) et je demandai à Denise de venir dessiner ses parents. Elle fit deux fois un rond qui se termina à gauche.
(Pl. XXVII.) Elle traça ensuite les jambes dans cette direction. (Pl. XXVII.)

Je fis faire bien d'autres dessins encore par la petite Denise M., et je pus me rendre compte que, chez cette enfant, l'orientation des jambes des personnages par rapport à elle-même était influencé le plus souvent :

1° Par le lieu de fermeture du rond formant la tête.

2° Par le plus grand espace libre de la feuille de papier.

Louis M. V., 4 ans, enfant intelligent, dessine des bonshommes têtards. Il attache les jambes à l'endroit où le rond se ferme. Les jambes sont ainsi le plus souvent tournées vers le haut ou vers la gauche. L'enfant, qui généralement ne se souciait pas de la direction donnée à ses bonshommes, exprima un jour cette réflexion : « Mon bonhomme, il n'est pas droit ; attends, je vais le mettre droit. » Il tourna le papier de manière à avoir les jambes de son côté. Il fit la même chose pour d'autres bonshommes, que je lui proposai.

Angèle P., 3 ans et 3 mois, enfant normale. Je constate chez cette enfant une orientation indifférente, qui se fixe parfois dans une direction déterminée, pour un temps plus ou moins long et se reproduit automatiquement.

Le 14 décembre 1908, par exemple, elle dirigea vers la droite les jambes de son bonhomme et conserva cette direction pendant tout le reste de la séance. Je m'évertuai en vain à la faire dessiner contre le bord droit de la feuille de papier ; elle reculait toujours suffisamment vers l'intérieur de celle-ci, pour pouvoir tracer les jambes à droite. Au besoin, elle débordait sur le banc. Au tableau noir, elle me fit le même croquis et donna aux jambes la même direction.

J'ai recueilli d'autres dessins de cette enfant, dans lesquels les jambes de ses bonshommes sont dirigées vers le bas, vers le haut, ou suivant une direction quel-
(Pl. XXVIII.) conque. (V. pl. XXVIII.)

Joseph L., 3 ans, dessine ses personnages la tête en bas, les jambes dirigées vers le haut. Pas de corps. Les bras sont tracés tantôt de chaque côté de la tête tantôt sous
(Pl. XXVIII.) la tête et dirigés vers le bas, tantôt faisant suite aux jambes et tracés vers le haut.

Félicien, 3 ans et demi, Pierre, 4 ans, Marcel F., 3 ans, Franz, 3 ans et demi, Simonne A., 3 ans et 3 mois, Gérard L., 5 ans, Amanda, 3 ans, Rachel, 3 ans, tracent les jambes de leurs bonshommes là où la place blanche est la plus considérable. Si je leur fais dessiner la tête au bas de la page ils tracent invariablement les jambes vers le haut. Réciproquement, si je fais placer la tête tout en haut, ils allongent les jambes jusqu'au
(Pl. XXVIII.) bord inférieur.

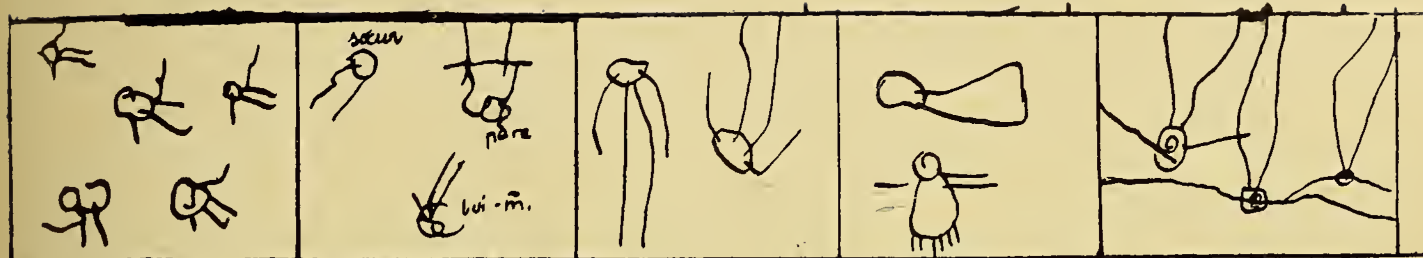
Au tableau noir, la direction verticale est suivie plus fréquemment, mais non toujours cependant. En général, l'enfant continue à observer la direction suivie en dernier lieu ; mais au bout d'un certain temps, il dirige les jambes vers le bas.

Léontine V., 3 ans et demi.

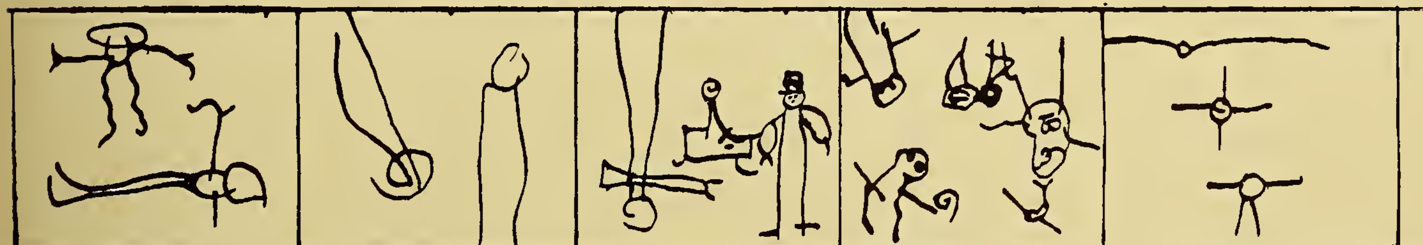
Stade du bonhomme têtard, avec indication dans la tête, des yeux, du nez et de la
(Pl. XXVIII.) bouche. Les diverses parties sont convenablement orientées les unes par rapport aux autres. Les jambes sont fixées suivant une direction très variable, qui oscille entre l'horizontale à droite et l'horizontale à gauche.

Denise Const., 3 ans et demi.

Cette enfant dessine les jambes de ses bonshommes dans la direction perpendiculaire au bord du papier le plus rapproché de la tête. Les traits des jambes sont
(Pl. XXVIII) prolongés jusqu'au bord. La figure reproduite à la planche XXVIII est typique. Successivement l'enfant a tracé les jambes de ses bonshommes vers les bords du bas, de droite, de gauche et du haut de la feuille de papier. Ce travail fut exécuté par l'enfant devant moi : la feuille de papier fut conservée dans la même direction tout le temps que dura l'épreuve. Il semble nettement résulter des épreuves nombreuses auxquelles je soumis cette enfant qu'elle est attirée par le bord le plus rapproché. Le même phénomène se produisit au tableau noir (position verticale).



Ongèle - 3 ans 3 m. Joseph - 3 ans. Félicien - 3 ans ½ Pierre - 4 ans Marcel - 3 ans

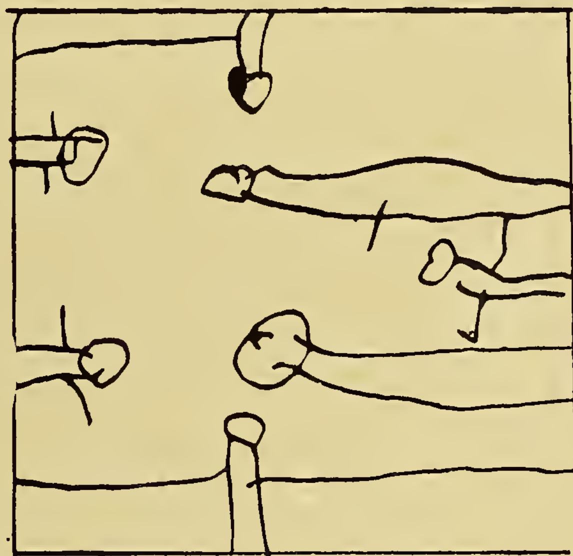


Franz - 3 ans ½. Simone - 3 ans 3 m. Gérard - 5 ans Rachel - 3 ans Amanda - 3 ans.

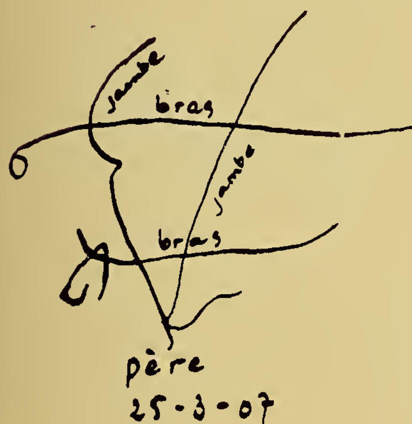


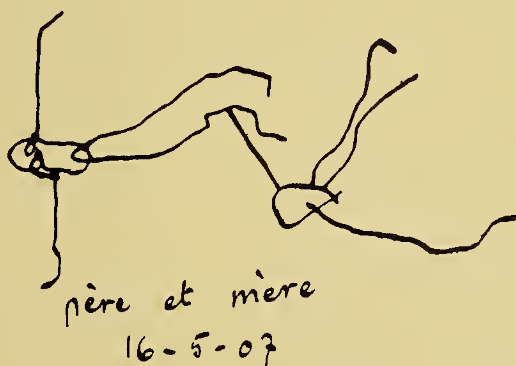


Léontine - 3 ans ½
21-1-07.



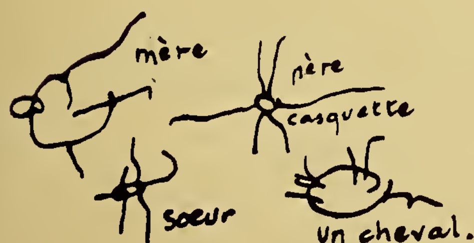
Denise - 3 ans ½







Ernest - 3 ans.





Maurice, 3 ans

Au cours de recherches que je fis sur des enfants de 3 à 4 ans, dessinant sur la table (position horizontale) suivant une orientation indifférente, je fis souvent la remarque suivante aux enfants ayant tracé un bonhomme les jambes dirigées vers le bord supérieur du papier : « Ton bonhomme là, il marche sur la tête, il a les jambes en l'air. » Le plus grand nombre des enfants me regardaient étonnés, ou riaient ; quelques-uns me montraient les jambes de leur bonhomme en disant : « *Tu vois bien qu'il a des jambes, il marche avec comme ça.* »

Dans une première année de l'école Frœbel (20 enfants de 3 à 4 ans), après trois mois de scolarité, je découvris avec mes élèves normaliens, huit enfants qui, lorsqu'on les priait de dessiner un bonhomme en leur indiquant l'endroit où ils devaient placer la tête, traçaient les jambes du côté où la place libre était la plus considérable.

L'orientation indifférente est certainement très fréquente ; mais dans beaucoup d'écoles Frœbel elle n'a pas l'occasion de se manifester.

Dès les premières leçons on dirige les moindres mouvements de l'enfant, on lui apprend à tracer ses lignes de haut en bas, on lui montre que le haut de la feuille est la partie la plus éloignée de lui. En réalité, la feuille de papier, mise sur une table, n'a ni haut ni bas, et l'on comprend aisément que l'enfant trace indifféremment les jambes de ses personnages suivant une direction quelconque.

Cette indifférence d'orientation est très compréhensible aussi chez des enfants qui viennent d'abandonner le stade indicatif.

A côté des cas où l'orientation n'est pas fixée, j'ai trouvé quelques sujets dessinant toujours leurs personnages les jambes en l'air. Chez ces enfants, tous les essais tendant à amener une modification dans le sens de la direction des jambes échouent. La tête est en bas dans les dessins faits sur le papier et dans ceux tracés au tableau noir.

Parmi les cas les plus intéressants, qu'il m'a été donné d'observer, je citerai :

(Pl. XXVIII) Maurice F., 3 ans, bien constitué, parfaitement normal. (V. pl. XXVIII.)

Peu après son entrée à l'école et après la constatation faite par l'institutrice des curieuses tendances de l'enfant, je le fis dessiner devant moi. Il fit d'abord le portrait de son papa. Il traça un cercle, puis ajouta deux traits dirigés verticalement vers le haut et annonça qu'il avait tracé la tête et les deux jambes. Il ajouta un trait horizontal de chaque côté du rond représentant la tête et déclara que c'étaient les bras. Il ajouta encore du côté opposé aux jambes — donc la partie la plus inférieure du rond — la casquette de son papa.

Il traça de la même manière sa maman et sa sœur. Je lui fis dessiner un cheval. Il traça une forme elliptique et ajouta, dirigés de bas en haut, trois traits verticaux pour les pattes. Un petit trait horizontal, fixé à droite de l'ellipse, représentait la queue.

Je fis faire par l'enfant, à différentes reprises, de nombreux dessins sur papier et au tableau noir. Les jambes étaient invariablement dirigées vers le haut.

La vue des dessins de ses camarades, l'examen d'images, etc., ne l'amenèrent pas à changer son procédé.

Le 23 mars 1908, son institutrice attire directement l'attention de l'enfant sur son erreur. Elle montre quelle doit être la direction des jambes et invite ensuite l'enfant

à dessiner des bonshommes en tenant compte de ses observations. Maurice est décontenancé. Il n'arrive à produire un bonhomme les jambes en bas, que parce que son institutrice le guide.

Le 24, l'enfant ne trace que des bonshommes la tête en bas.

Le 26, son institutrice attire de nouveau son attention sur la position des jambes relativement à la tête. Elle place différents sujets devant l'estrade et fait remarquer que la tête est placée au-dessus des jambes.

Avec l'aide de l'institutrice, l'enfant dessine une jambe dirigée vers le bas. Abandonné à lui même, il trace la seconde jambe au-dessus de la tête. Il hésite longuement pour placer les bras, puis se décide à en placer un au-dessus, un autre au-dessous. Dans un second dessin, il trace les jambes latéralement.

Au tableau noir, l'enfant conserve la même direction renversée.

En décembre 1908, l'enfant présente encore des reliquats de cette tendance. Dans ses dessins spontanés, il lui arrive souvent encore de représenter les personnages dans une position renversée.

Ernest R., 3 ans, enfant bien portant, paraissant tout à fait normal. (V. pl. XXVIII.) (Pl. XXVIII)

Il suit bien toutes les leçons. Il a présenté le même phénomène que le cas précédent et il persista pendant plus de six mois. Invariablement tous ses bonshommes se présentaient la tête en bas.

Les essais au tableau noir donnèrent les mêmes résultats que ceux obtenus avec Maurice F.

Ces cas, dans lesquels l'orientation des jambes suit toujours la direction verticale renversée, me paraissent être très différents des cas signalés plus haut et présentant une orientation indifférente.

Il ne me paraît pas possible de tirer une conclusion définitive des quelques cas signalés ici (1), mais il n'est pas sans intérêt, je pense, de rapprocher de ces observations les faits suivants :

a) Le Dr Demoor (2) a signalé chez certains enfants anormaux des écoles de Bruxelles, une tendance à reproduire les dessins à l'envers.

b) L'écriture en miroir est fréquente chez les enfants anormaux.

c) La reproduction renversée des chiffres :

6 = ə ; 1 = Ɩ ; 4 = ᔭ ; 2 = S ; 3 = Ɛ

etc.), est fréquente chez les enfants intelligents initiés tôt à l'usage des chiffres.

d) Chez les nègres Pahouins (3), Mlle Alice Degallier a observé que les enfants, filles et garçons, copient tous à rebours — au début — les caractères d'écriture, les chiffres, le dessin.

---

(1) Schuyten dans son travail : « De oorspronkelijke « Ventjes » der Antwerpsche Schoolkinderen. » (Paedologisch jaarboek V, 1904), signale dans le § intitulé : « Particularités » (page 25) que 17 garçons (âgés de 4 à 7 ans) et 8 filles (âgées de 4 à 9 ans et demi) lui ont fait des bonhommes renversés, les jambes en l'air. Dans cette enquête, l'auteur a fait dessiner 4,000 enfants. Schuyten signale les cas et annonce qu'il se propose d'en reparler plus tard.

(2) Conférence au personnel de l'Enseignement spécial de Bruxelles, 1906.

(3) Tribus nomades occupant les rives de l'Ogooué. Voir A. Degallier : Notes psychologiques sur les Nègres Pahouins. Archives de Psychologie, t. IV, 1905, pages 362-368.

e) Le Dr Decroly a observé chez de très jeunes enfants intelligents, ayant appris à lire par mots et phrases entières, une égale facilité à lire à l'endroit ou à l'envers (1).

Il résulte de ces faits que la même tendance sous des formes différentes, s'observe chez de jeunes enfants, chez des primitifs et chez des dégénérés.

Je me propose d'entreprendre des recherches nouvelles. Le matériel réuni est insuffisant encore pour autoriser des conclusions.

Le fils de Preyer, au vingt troisième mois, cherche à mettre ses souliers en mettant le bout du talon contre les orteils renversés ; il saisit le pot où l'on verse le lait dans sa tasse par le bec au lieu de le prendre par la poignée.

(PREYER : « L'Ame de l'Enfant », p. 409).

Madeleine Cramaussel à 4 mois et vingt jours « paraît confondre deux positions exactement symétriques. Il lui arrive lorsqu'un objet est placé sur la table à quelque 15 cm. à sa gauche, de le chercher à la même distance à sa droite ou inversement. Il en est de même pour la montre au bout de sa chaîne : sa main la cherche du côté opposé, alors même qu'elle l'a rencontrée chemin faisant.

(CRAMAUSSEL EDMOND : « Le premier éveil intellectuel l'Enfant », p. 16).

4. — *Acquisitions essentielles concernant l'orientation du dessin des enfants.*

4. Acquisitions essentielles concernant l'orientation du dessin des enfants.

Au début il n'y a pas d'orientation ni pour un ensemble relativement au dessinateur ni pour les diverses parties d'un ensemble les unes relativement aux autres. C'est le stade de l'orientation indifférente. Il peut ne plus exister pour ce qui concerne les diverses parties d'un tout alors qu'il existe encore pour les tracés par rapport au dessinateur.

Chez les petits enfants on note un pourcentage qui mérite d'être pris en considération de dessins tracés à l'envers sans que l'enfant se rende compte que ses personnages sont présentés la tête en bas.

D'autre part on a observé le même phénomène chez des anormaux et des primitifs adultes.

Est-ce une anomalie psychique ou n'est-ce pas plutôt un phénomène normal consistant en une inhabilité de l'appareil visuel, faute d'exercice suffisant, à redresser les images ?

Le problème vaut la peine d'être examiné plus à fond et de faire l'objet de nouvelles recherches.

---

(1) Séance de la Société belge de Pédotechnie, mai 1907.

CHAPITRE VII

Le Dessin=image : La Perspective

SOMMAIRE

Introduction.

La question de l'observance de la perspective est l'une des plus intéressantes et des plus délicates qu'il soit donné d'étudier dans le domaine du dessin libre des enfants. *Introduction.*

L'étude des productions d'art primitif montre combien est grande la difficulté de comprendre et de fixer par le dessin les déformations perspectives. Dans les dessins les plus parfaits des paléolithiques, des Esquimaux, des Peaux-Rouges, dans les peintures murales des Egyptiens, dans les dessins des vases grecs même, on note l'impuissance de l'artiste à donner l'impression de la profondeur. Alors que la représentation visuelle de l'objet isolé est arrivé à un très haut degré de perfection, que le mouvement est noté avec exactitude et vérité, la représentation de l'espace reste rudimentaire.

Il ne peut donc être question que d'étudier l'attitude de l'enfant vis-à-vis de la représentation de la troisième dimension et de la déformation perspective des corps. — A quel moment l'enfant commence-t-il à ne plus être satisfait de ses schémas sans plans et de la disposition en rang d'oignons des divers personnages d'une composition ? Sous quelle forme se manifestent tous les efforts de l'enfant à marquer la profondeur ? — Telles sont les questions que je me propose d'étudier dans ce chapitre.

Pour plus de clarté, j'examinerai successivement :
a) La représentation perspective des objets isolés.
b) La représentation de l'espace.

*
* *

A. — *La représentation perspective d'objets isolés.*

A) Représentation perspective d'objets isolés.

J'étudie dans d'autres chapitres la tendance de l'enfant à représenter ce qu'il sait d'un objet bien plus que ce qu'il en voit, et cette autre tendance par laquelle il adopte pour une représentation un seul aspect type.

1° *Observations personnelles.*

1° Observations personnelles.

L'association de ces deux tendances donne des dessins hybrides et curieux dont quelques auteurs ont fait la première étape de l'évolution du sentiment de la perspective.

En voici quelques exemples, pris dans mes collections de dessins de mémoire tracés spontanément par l'enfant.

(Pl. XXIX.) Henri V., 5 ans. représente l'intérieur de sa classe. Il dessine notamment la porte dans laquelle il distingue deux choses caractéristiques ; le rectangle de bois et le bouton. Celui-ci est présenté sous son aspect caractéristique d'un T couché. (V. pl. XXIX.)

(Pl. XXIX.) Marcel sait qu'une charrette possède quatre roues qui sont placées sous la caisse. Il dessine un rectangle et place dessous, à la suite l'une de l'autre, les quatre roues. (V. pl. XXIX.)

(Pl. XXIX.) Borg... a remarqué que les roues sont placées de chaque côté du véhicule. Il dessine un rectangle et aux quatre coins, il trace un rond dans lequel il marque des rayons. La superposition de ce que l'enfant « sait » de la voiture, et de la forme caractéristique qu'il accorde à chaque partie, est ici tout à fait typique. (V. pl. XXIX.)

(Pl. XXIX.) Le petit Pentelaci, 4 ans, m'offre un exemple semblable. (V. pl. XXIX.)

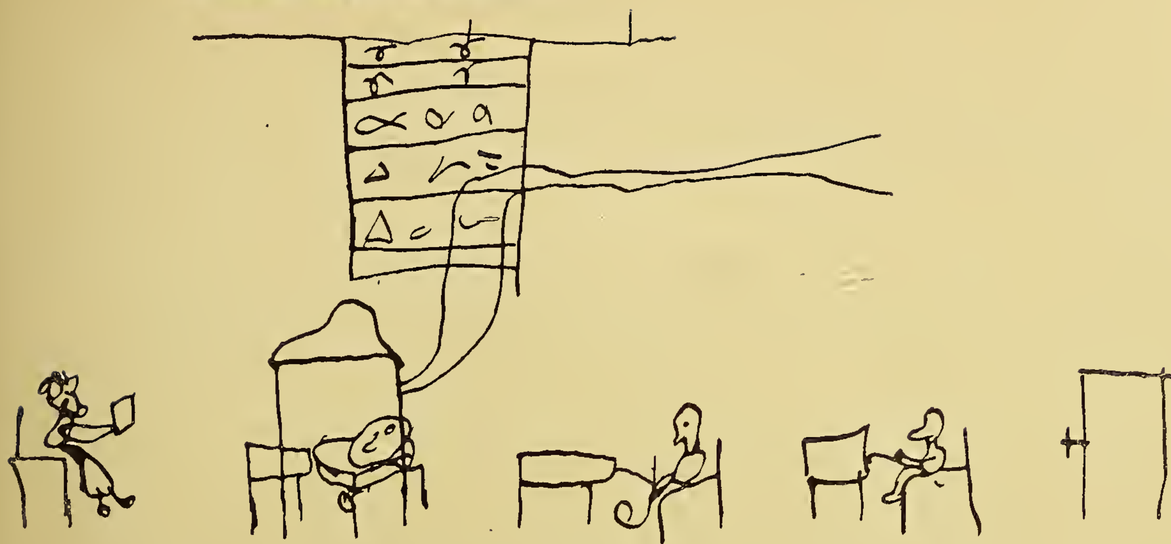
(Pl. XXIX.) Gabrielle, 5 ans (Charleroi), sait que le carrousel est de forme circulaire et que les enfants se placent tout autour. Elle a tracé alors un joli dessin dans lequel les bons-hommes sont placés dans le prolongement des rayons du cercle. (V. pl. XXIX.)

Pierre B., 4 ans et demi (Charleroi), dessine un carrousel suivant le même système.

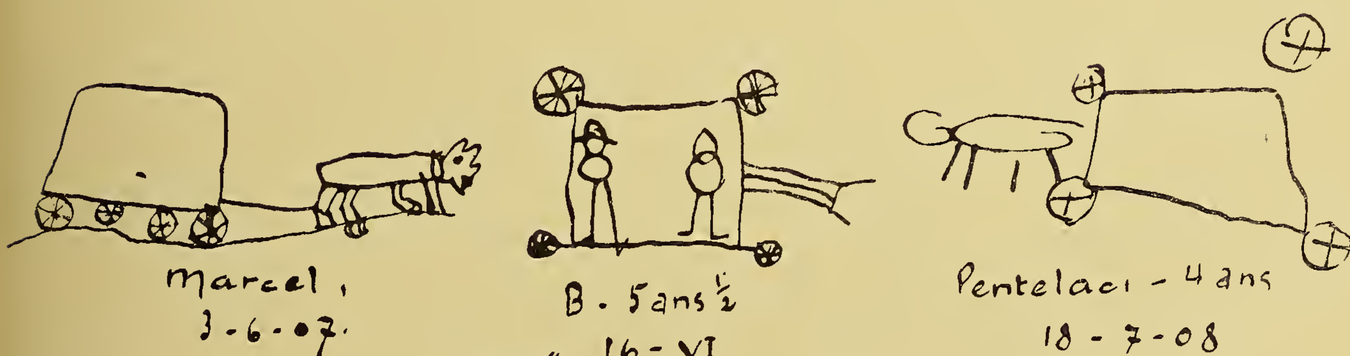
Les dessins de cette première étape montrent aussi une absence complète de la compréhension de l'altération de la forme due à des différences de distance. L'enfant rabat sur le même plan les parties plus ou moins éloignées d'un objet et leur donne leur forme réelle et non pas la forme apparente.

(Pl. XXIX.) Les deux dessins de Roger C., 5 ans, sont typiques à cet égard. (V. pl. XXIX.)
Le premier représente une roulotte, le second un tram. Dans chacun d'eux, l'enfant a dessiné deux côtés du véhicule. Il a tracé le second dans le prolongement du premier et lui a donné sa forme réelle.

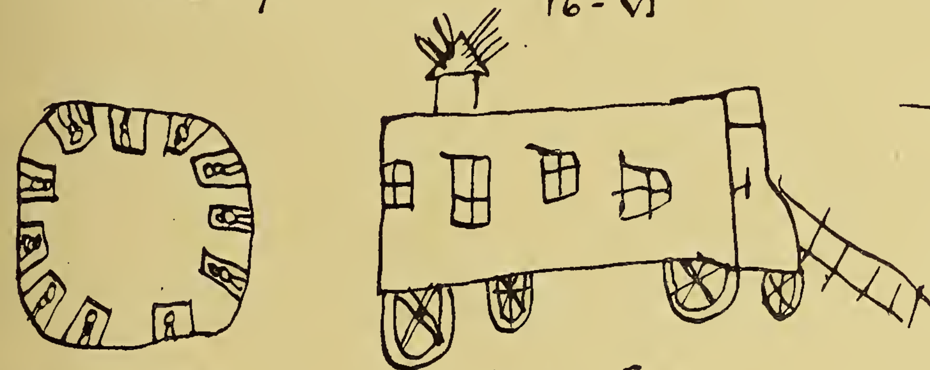
(Pl. XXIX.) Buyens Jef, par le même procédé, représente les trois façades d'une maison comme si elles avaient été développées dans un plan unique. (V. pl. XXIX.)
Les erreurs de l'espèce subsistent dans le dessin d'après nature, et même dans le



Henri - 5 ans 3-2-06



Marcel, 3-6-07. B. 5 ans ½ 16-VI Pentelaci - 4 ans 18-7-08



Gabrielle - 5 ans Roger, 5 ans.



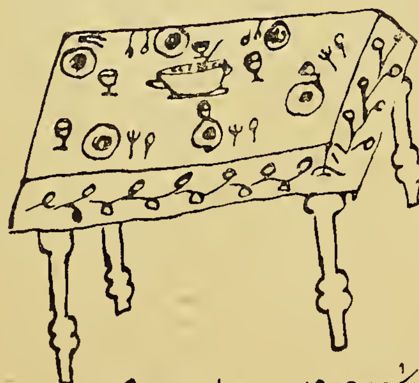
Roger, 5 ans.



Jef - 26-10-05.



Rose - 10 ans ½.



Blanche - 12 ans ½.

(Pl. XXIX) dessin de copie, ainsi que le montre le travail de Rose D., 10 ans et demi, qui a essayé de copier celui de sa sœur Blanche, 12 ans et demi (représentation d'une table servie. (V. pl. XXIX.)

Quelques auteurs se sont préoccupés d'étudier par des enquêtes la manière dont l'enfant se comporte devant le problème de la perspective des objets. Parmi ces travaux, je signalerai particulièrement ceux de Passy (1891) et ceux de Clark (1897).

2° *Les recherches de Passy* (1).

2° Les recherches de Passy.

Passy a soumis un certain nombre d'enfants à des essais de représentation d'après nature d'objets choisis de manière à présenter des difficultés au point de vue de la perspective. — Passy a également fait l'expérience inverse consistant à faire lire des dessins en perspective. Voici les conclusions de ce travail :

« L'enfant ne s'aperçoit pas que les dimensions d'un objet changent avec la distance ; habitué à faire immédiatement la correction et à conclure de la grandeur apparente à la grandeur réelle, il ne perçoit pas les altérations de forme qui en résultent. Soit un rectangle, un livre par exemple, lorsqu'il est de face, dans un plan perpendiculaire au rayon visuel, ses angles sont droits, ses côtés égaux paraissent égaux ; l'enfant le dessine comme il le voit ; lorsqu'on le place obliquement, ses angles cessent d'être droits, et le côté le plus éloigné devient plus petit, l'enfant continue à le dessiner comme précédemment. D'ailleurs, les enfants ne sont pas les seuls à commettre de semblables erreurs ; j'ai répété l'expérience avec un jeune homme de 19 ans, intelligent, instruit, qui s'est trompé au point de faire un rectangle plus long dans le second cas que dans le premier.

Il est extrêmement difficile de convaincre l'enfant de son erreur ; avec un peu d'attention, on parvient aisément à lui faire rétablir la position des objets ; mais il n'en est plus de même en ce qui concerne la forme de ces objets ; il lui paraît absurde qu'un objet carré puisse cesser de paraître tel, que le côté le plus court devienne le plus long, etc.

Pour éclairer cette partie de mes recherches, j'ai eu l'idée de renverser l'expérience, et de montrer aux enfants des photographies et des dessins. Parmi ces dessins, les uns ont été facilement reconnus ; les autres, correspondant aux positions que l'enfant dessine d'une façon incorrecte, ont donné lieu à des erreurs : ainsi un entonnoir, dessiné en raccourci, la queue en avant, a été pris successivement pour un bouquet, un soufflet, un écran ; une bouteille pour un pot et pour un escargot ; un fer à repasser pour une cloche.

Mais il y a plus : j'ai montré à ces mêmes enfants des dessins d'autres enfants, et ces dessins presque informes ont été parfaitement reconnus. Ces faits, que nous ne développons pas, venant s'ajouter à ceux qui précèdent, démontrent que l'enfant croit bien voir les objets tels qu'il les représente, puisque des dessins exécutés par d'autres enfants le satisfont plus que des

(1) Revue philosoph., 1891. Notes sur les dessins d'enfants.

représentations correctes ; ils montrent combien les erreurs sur l'impression réelle sont tenaces ».

3° *Recherches de Clark* (1).

3° *Recherches de Clark.*

B. Clark fit dessiner d'après nature, par les élèves de quatre écoles les deux sujets suivants :

a) *Une pomme traversée horizontalement par une broche et placée obliquement devant l'observateur.*

b) *Un livre couché de manière que l'angle formé par le dos et la tranche soit placé dans la direction de l'œil de l'observateur.*

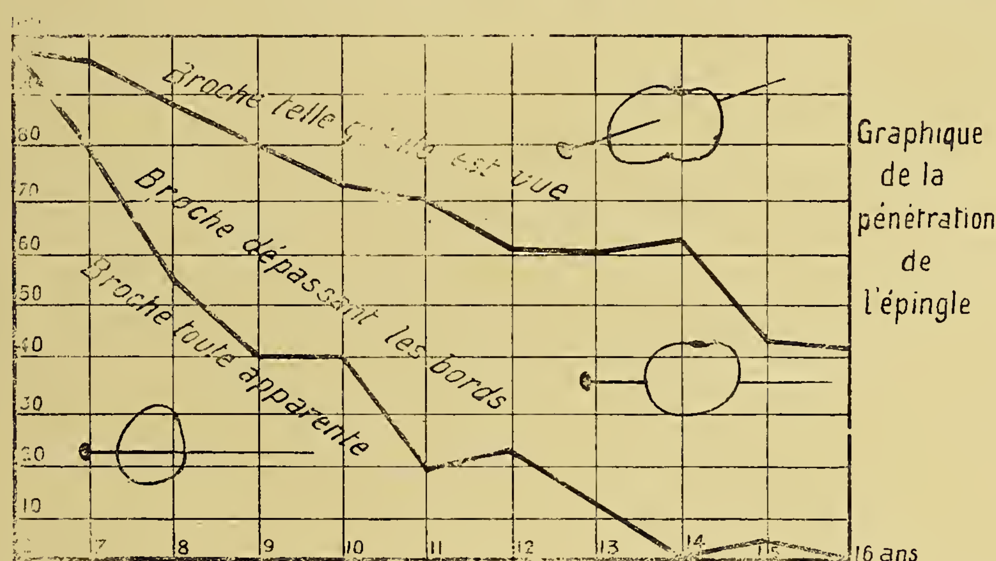
Le dépouillement des dessins correspondant à la première expérience donne les résultats suivants :

137 enfants dessinent la broche visible à travers la pomme ;

150 enfants dessinent la broche visible en dehors du contour seulement ;

121 enfants dessinent la broche telle qu'elle est vue.

Le graphique I montre les résultats classés selon l'âge des enfants.



GRAPHIQUE I. — Expérience de Clark sur le dessin perspectif d'une pomme traversée par une broche. — Classement suivant l'âge des enfants.

L'expérience du livre couché en biais sur une table donne les résultats suivants :

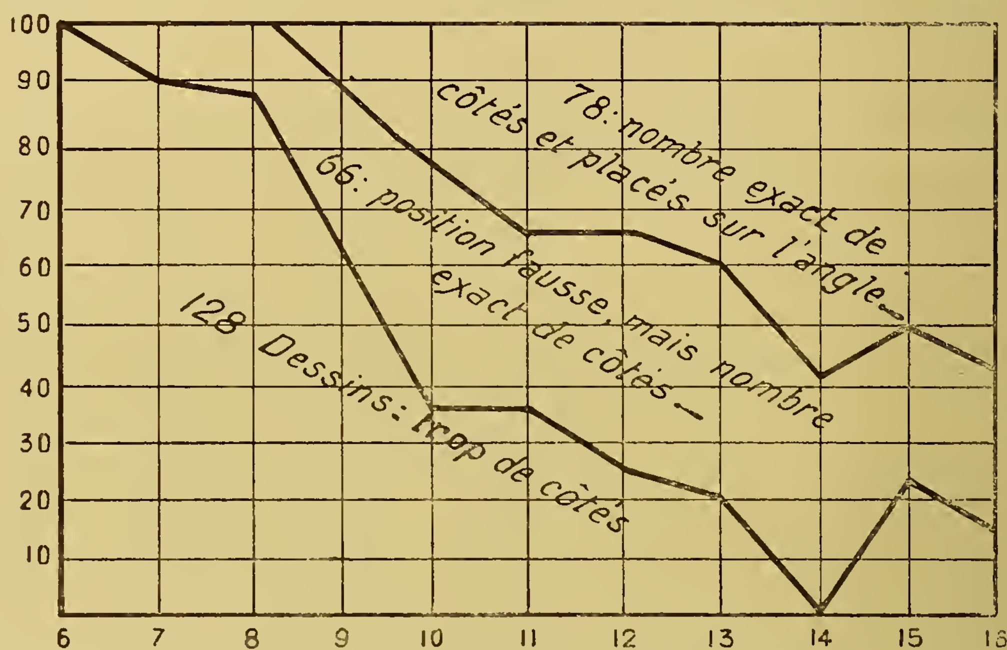
Groupe A : 128 dessins qui montrent un nombre inexact de côtés, ou un côté qui ne peut être vu.

Groupe B : 66 dessins qui montrent le nombre exact de côtés, mais n'étant pas disposés pour montrer l'opacité du livre.

Groupe C : 78 dessins ne montrant que les côtés visibles et indiquant la relation exacte entre eux.

(1) « The Child's attitude toward perspective problems ». Studies in Education. Vol. I, 1896-1897, pp. 283-295.

Le graphique II montre la distribution des résultats selon les âges.



Graphique II. — Expérience de Clark sur le dessin perspectif d'un livre. Classement suivant l'âge des sujets.

Une étude des dessins du livre montre que les progrès de la moyenne des enfants sont à peu près les suivants :

Avant 7 ans, l'enfant ne tente pas de montrer la position du livre par rapport à lui, ni le nombre exact de côtés, ni leur relation, ni un schéma complet de la décoration de la couverture du livre, mais simplement un livre avec un spécimen de tous les détails accessoires ou essentiels que lui suggère l'idée de livre. Ordinairement, il choisit la partie la plus apparente du livre, le grand côté par exemple, et s'il y met quelque chose de plus, c'est l'indication du dos, mais ce qui est dessiné l'est avec fermeté et décision.

Il ne tient aucun compte de la position oblique ou d'aucune autre position, il dessine le livre parallèle aux côtés du papier, poussé en cela par un instinct d'ordre. A peu près vers le milieu de cette période (6 à 7 ans) l'enfant dessine une petite partie de la décoration du livre. Plus tard, vers l'âge de 8 ans, commencent des tentatives pour dessiner ce qui est donné, complètement, comme un tout. On tente de montrer la position du livre et sa forme par le nombre des parties et leurs relations. A 9 ans, il y a 45 chances sur 100 pour que l'enfant dessine le dessus du livre en biais et seulement 35 chances sur 100 pour qu'il dessine le nombre exact de côtés, enfin 10 chances sur 100 pour qu'il dessine l'angle convenablement. Bien qu'il mêle d'abord toutes ces choses, il fait peu à peu des progrès jusqu'à ce que, à 14 ans, il soit maître des côtés, et vers 12, de leur relation.

*
* *

B. — *La représentation de l'espace.* — I. *Recherches personnelles.*

b) *La représentation de l'espace.*

Dans la représentation de l'espace, on observe des manifestations toutes semblables à celles que j'ai signalées ci-dessus pour la représentation de la perspective des objets isolés.

L'enfant manifeste son intention de fixer sur le papier tout ce qu'il sait de la scène qu'il veut extérioriser, et il présente chaque objet sous sa forme caractéristique. 1. *Recherches personnelles.*

Au début, il sème sur son papier les différents sujets de la scène qu'il représente, sans se soucier de les grouper suivant un ordre déterminé se laissant influencer le plus souvent par la grandeur de la place dont il dispose.

On trouvera des exemples de ce type dans l'étude du *dessin-langage* au chapitre consacré *aux histoires.*

Premier stade de la représentation de l'espace. A) *Premier stade.*

Un peu plus tard, l'enfant groupe les personnages et les objets de ses compositions le long d'une ligne de terre fictive ou préalablement tracée.

Le dessin d'un intérieur de Georgette C., 5 ans (v. pl. XXX) est un bon exemple de ce procédé. On y voit rangé successivement, le long de la ligne de terre : la petite fille jouant à la poupée, une chaise chargée d'un panier de linge, la maman repassant son linge sur la table, la porte de la chambre, la cuisinière, l'armoire. Ce dessin est également typique au point de vue du procédé de peinture fragmentaire de l'idée utilisée par l'enfant (1). (Pl. XXX.)

De nombreux exemples de compositions dont tous les éléments sont ordonnés le long d'une ligne de terre sont présentés à la fin de ce chapitre dans l'analyse de cas suivis.

Une caractéristique du premier stade de la représentation de l'espace est le souci manifesté par l'enfant de présenter chaque élément dans son intégrité. Il en résulte que les sujets et les objets sont dessinés de manière à ne pas se recouvrir en partie.

Pendant ce stade, l'enfant n'admet pas que les surfaces représentées se déforment suivant les différences de distance du point de vue.

Spontanément, il ne dessine jamais que des surfaces placées perpendiculairement au point de vue, ou bien il les ramène à cette position. Même dans la copie, l'enfant qui est à ce stade d'évolution interprète l'image-modèle et la traduit dans le sens de la fixation des formes réelles et non pas des formes apparentes.

Le dessin de Germaine, qu'il faut comparer au modèle, constitue une jolie illustration de ce point d'évolution. (V. pl. XXX.) (Pl. XXX.)

Le dessin de Oliva P., 7 ans (v. pl. XXX), la représentant au lit avec son petit frère, est un exemple curieux et intéressant de la tendance à présenter le sujet traité dans son intégrité, ainsi que de la non-compréhension de la déformation des corps par la différence de distance. Le lit est présenté de profil dans sa forme la plus typique. Les deux enfants sont ramenés dans le plan de cette silhouette du lit, et sont dessinés l'un au dessus de l'autre. — Dans la collection des dessins du petit Auguste St..., se trouve un exemple semblable à celui-ci. (V. pl. XXX.) (Pl. XXX.) (Pl. XXX.)

Deuxième stade de représentation de l'espace. B) *Deuxième stade.*

Ce dessin de Oliva peut en quelque sorte servir de trait d'union entre le premier stade, qui ne dépasse pas l'arrangement le long d'une ligne de

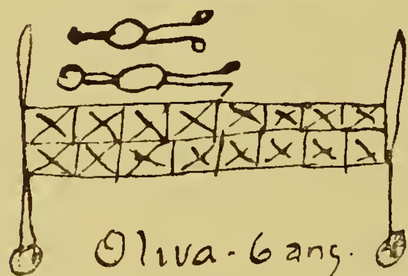
(1) Voir chapitre VIII.

Le premier stade de la représentation de l'espace

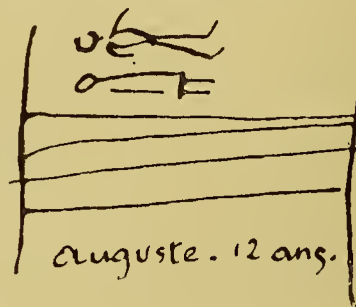


Georgette - 5 ans.

Le deuxième stade de la représentation de la perspective



Oliva - 6 ans.



Auguste - 12 ans.



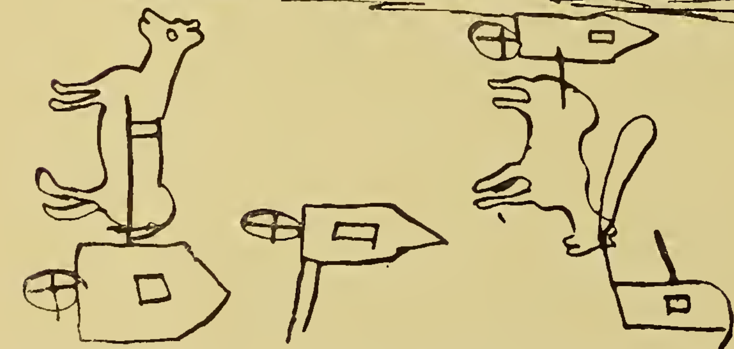
Croquis du modèle



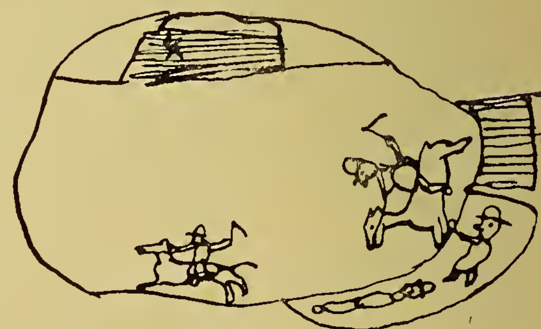
Germaine 16-11-08.

Le troisième stade de la représentation de l'espace





Henri - 6 ans. (La plage de Blankenberghe)



Henri - 6 ans.
L'hippodrome
10 - 6 - 07

terre, et un second stade dans lequel on observe des essais de représentation de la troisième dimension.

Les plans des objets placés à des distances différentes sont superposés : les objets les plus éloignés sont placés à la partie supérieure du papier : ceux qui sont à l'avant-plan sont dessinés le long du bord inférieur.

En général, la délimitation de chacun des plans est bien marquée, soit par un trait, soit par ce fait que les personnages de chacun des plans sont suffisamment éloignés pour ne pas pouvoir se superposer. — Ensuite, dans chaque plan les personnages sont échelonnés le long d'une ligne de terre, tracée ou fictive. Chaque plan constitue un tout isolé.

Des exemples caractéristiques de ce procédé sont donnés dans le cas de Gustave F..., à la fin de ce chapitre : dessin du 23-3-07, la maison en construction ; du 2-7-07, le passage à niveau (v. pl. XXXIII) et dans le cas de Henri V... également à la fin de ce chapitre : dessin du 23-3-07, la maison en construction et dessin du 28-5-07, une maison de plaisance à la campagne. (V. pl. XXXII.)

(Pl. XXXIII)

(Pl. XXXII.)

Le troisième stade de la représentation de l'espace.

c) *Troisième stade.*

Une étape nouvelle dans la représentation de l'espace est marquée par l'essai de notation de rapports entre les divers plans superposés.

Ces rapports sont surtout marqués par la direction ; l'enfant étant impuissant à dessiner les déformations perspectives des corps conservera les schémas habituels de ses représentations.

Le dessin apparaît alors comme s'il avait été composé suivant plusieurs points de vue.

Les dessins de Henri V. (v. pl. XXX) tracés spontanément et intitulés : a) Course à l'hippodrome de Marcinelle ; b) La plage de Blankenberghe, sont de bons exemples de ce stade.

(Pl. XXX.)

Le quatrième stade de la représentation de l'espace.

d) *Quatrième stade.*

Dans une quatrième étape, le sens de la troisième dimension est acquis : les divers plans ne sont plus délimités, ils se pénètrent ; l'enfant cherche à montrer les personnages et les objets sous tous leurs aspects et évoluant dans toutes les directions.

Au début, l'enfant se contente de la face, du dos, et du profil à droite et à gauche ; dans la suite, il s'efforce de fixer également d'autres présentations.

Cette évolution est lente, et il serait intéressant de la suivre de près chez un certain nombre d'enfants pendant toute la période scolaire.

L'évolution du sens de la perspective est favorisée par la vue des images que les enfants ont tous l'occasion de voir en grande quantité, et par l'exercice du dessin libre.

Le dessin d'André Ch., 13 ans, représentant une rue de Paris (v. pl. XXXI) en est un exemple fort intéressant. — Cet enfant, souffrant du cœur est resté longtemps sans pouvoir travailler (1). Il n'a commencé à dessiner que vers l'âge de 10 ans et demi.

(Pl. XXXI)

(1) Voir notes sur cet enfant. Chapitre VIII : Le dessin-langage.

André Ch. Une rue de Paris



Marie S... "La veille de St Nicolas,

Ses premiers dessins étaient fort primitifs, mais je l'ai entraîné à se servir beaucoup du langage graphique ; en outre, il a examiné de nombreux livres d'images et des journaux illustrés pour enfants.

Une rue de Paris montre chez son auteur une compréhension très étendue de la perspective. Il a fait ce travail après une conversation de son père sur l'animation des rues de Paris.

Marie S..., 13 ans (v. pl. XXXI), montre dans son dessin de la classe, croqué à l'école, une compréhension fragmentaire de la perspective. Elle applique sa connaissance perspective aux différents corps, mais il manque l'intuition d'un point de vue. (Pl. XXXI.)

Dans son dessin de décembre « La veille de St Nicolas », Marie montre une compréhension insuffisante de la perspective des corps vus en raccourci. Elle n'applique pas la notion que les parties les plus éloignées paraissent plus petites. Elle commet la même faute dans le dessin du lit et des deux tables. (V. pl. XXXI.) (Pl. XXXI.)

Emile D..., 10 ans et demi, enfant intelligent, vivant dans un milieu très cultivé, dessine spontanément la composition qu'il intitule : « Quand j'étais petit. » — La perspective est notée d'une façon fort complète — empirique et pleine d'erreurs de détails évidemment — et prouve que cet enfant s'est assimilé la compréhension du sens de la perspective. Ce dessin représente un coin des étangs d'Ixelles. — A remarquer la courbe du bord de l'eau, la diminution de grandeur des bornes de pierre qui soutiennent le garde-fou, la perspective de la voiturette que tire l'enfant. (V. pl. XXXII.) (Pl. XXXII)

Sa représentation d'un camp mexicain attaqué par les Peaux-Rouges est vraiment intéressante au point de vue perspectif. Ce travail a été exécuté devant moi sans modèle. (V. pl. XXXII.) (Pl. XXXII.)

Ces derniers exemples ont été choisis dans des collections de dessins de filles et de garçons entraînés depuis plusieurs années au dessin spontané et libre. Cet entraînement a amené chez l'enfant une observation plus intense et plus exacte des images et des dessins. Il s'est heurté aux difficultés de la représentation de l'espace, il a fini par découvrir en regardant des images le secret de l'illusion perspective de certains objets, il s'est assimilé plus ou moins les procédés découverts et les a imités.

Il a ainsi produit, dans des compositions plates, un ou deux objets auxquels il appliquait sa connaissance perspective bien maladroite encore. Mais de nouvelles observations, suivies de nouveaux essais se sont succédés, et la compréhension de la perspective arrive à un certain degré d'évolution fort satisfaisant. L'enfant comprend notamment que les corps se déforment dans la perspective, que l'éloignement fait paraître les objets plus petits. Il est mûr pour recevoir avec fruit un cours de perspective d'observation qui lui apprendra ce que c'est que le point de vue, ce que sont les fuyantes, etc. (1).

---

(1) A titre documentaire, je citerai ici les curieuses observations du Dr Marie concernant l'évolution régressive de la représentation de la perspective chez les aliénés. Je cite l'auteur : « Très intéressants sont les artistes aliénés dont le dessin se transforme peu à peu pour retourner à l'art des primitifs. Isolés, loin de toute école et tout musée, ayant perdu l'habitude ou la force de contrôler ses sensations par les leçons des maîtres ou de l'éducation spontanée, il revient insensiblement en arrière et dessine comme on dessinait aux temps jadis. — Tout d'abord, l'artiste perd plus ou moins la notion de la perspective. Il n'aperçoit plus les lignes de fuite. Et lorsque cette modification de sa vision atteint le maximum, il voit toutes choses en traits parallèles. J'en ai observé moi-même un exemple caractéristique : Un architecte est devenu fou. Il continue à l'asile ses épures et ses dessins. Il imagine des plans de maisons fantastiques. Avant

e) *Analyse de cas.*

Analyse de cas. — Evolution.

Henri V..., 5 à 6 ans. Enfant très intelligent. (Pl. XXIX, XXX et XXXII.)

1er stade : 3-2-07. — Henri traite le sujet proposé par l'institutrice : la classe. L'institutrice assise sur sa chaise et les enfants (au nombre de trois, sont placés à la suite, le long du bord inférieur du papier. Faisant suite encore, l'enfant a représenté la porte par un rectangle, le bouton est dessiné sur le côté du rectangle par un T couché. Le dessin de poêle est superposé à celui de l'un des enfants. L'enfant veut montrer que (Pl. XXIX.) le poêle est derrière le banc. (V. pl. XXIX.)

26-2-07. — Henri représente des pêcheurs se livrant à leur occupation favorite. Les pêcheurs occupent la partie supérieure du papier. L'eau est représentée au bas de la feuille par un rectangle dans lequel l'enfant a dessiné en file une série de poissons. (Pl. XXXII.) (V. pl. XXXII.)

19-3-07. — Sujet proposé à l'enfant : La première communion. C'est le grand évènement du jour dans la contrée. Tous les éléments de la composition : Deux communiantes dans l'église, le curé, la voiture attendant la fin de la messe sont placés à la file. La voiture a deux roues placées l'une derrière l'autre. Aucune profondeur, aucune (Pl. XXXII.) perspective. (V. pl. XXXII.)

2me stade : 23-3-07. — La maison en construction. Traité après une série de causeries sur ce sujet. La maison est dessinée à la partie supérieure du papier. Sur le côté, une échelle placée obliquement est représentée de face et laisse voir les deux montants et la série d'échelons, alors qu'en réalité on ne pourrait voir de l'échelle qu'un seul montant.

Les sujets qui sont à l'avant-plan (voiture ayant amené les briques, ouvrier conduisant (Pl. XXXII.) une brouette) sont dessinés sous la maison. (V. pl. XXXII.)

Le 8-4-07. — Sujet traité : « La chasse aux perdrix. » Le chasseur, le chien, les oiseaux sont placés sur un même plan.

Le 9-4-07. — Sujet traité : La gare.

L'enfant représente un train qui arrive en gare. Une partie du train est sensée être cachée par le bâtiment de la station. Henri représente la face antérieure et la face latérale de sa locomotive. Il a ramené la première dans le plan de la seconde. Ce qui est très intéressant au point de vue de la perspective, c'est le souci qu'a eu l'enfant de fixer alternativement une roue sur chacun des deux rails tracés l'un au-dessous de l'autre.

28-5-07. — Sujet inspiré par une causerie : « Une maison de plaisance à la campagne. » (Pl. XXXII.) (V. pl. XXXII.) L'enfant dessine sur le même plan, sur le bord inférieur de son papier, des gens attablés, une escarpolette, des animaux, des arbres. Il dessine au-dessus de cette première série, le long d'une ligne fictive, la porte d'entrée, une automobile et une voiture stationnant à la porte de l'établissement. Absence complète de représentation vraie de l'espace.

10-6-07. — Sujet traité spontanément : « Course à l'hippodrome de Marcinelle. » (Pl. XXX.) (V. pl. XXX.)

Henri a tracé un rond représentant l'hippodrome. Il a dessiné ensuite à l'intérieur du cercle la silhouette de deux cavaliers, en plan. Proportion mise à part, la place du cavalier est observée, mais la silhouette a été conservée sans aucune déformation et rabattue sur le papier.

17-7-07. — Sujet : « Les écoliers se rendent au local de la Bourse pour la répétition de la fête de la distribution des prix. »

---

tout, il a simplifié la perspective et ne dessine plus guère qu'au moyen de lignes parallèles, comme cela s'observe pour certains dessins d'enfant ou de peuples primitifs. Cette modification de la capacité de mesurer les rapports visuels des choses apparaît souvent chez les artistes aliénés et donne à leur œuvre un caractère archaïque qui étonne. » — (Je sais tout, 8 octobre 1905, p. 356.)

Le dessin-image : la perspective
Le quatrième stade de la représentation de l'espace

Emile - 10 ans
16-4



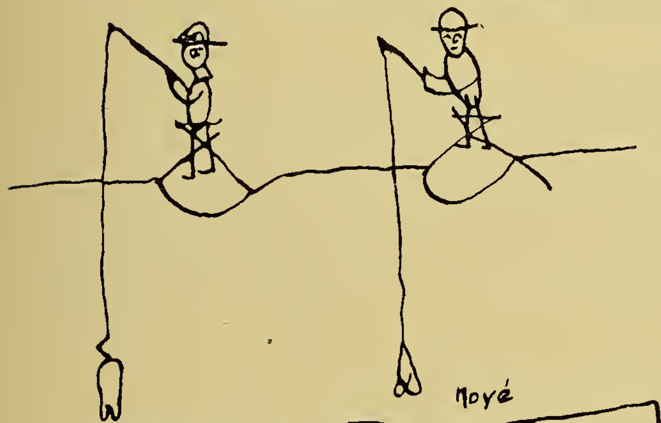
Camp de Mexicains



Quand j'étais petit

Emile D..., 10 ans

Evolution de la représentation de l'espace dans les dessins de Henri V...



La pêche 26-2-07



La première communion
19-3-07



La maison en construction
23-3-07



Une maison de plaisance à la campagne 28-5-07

La plus grande partie de la composition est ordonnée dans un plan unique, le long d'une ligne. A la partie inférieure, une scène mérite notre attention. Henri représente l'entrée des enfants dans le Passage de la Bourse. Les trois rangs d'enfants sont disposés l'un au-dessus de l'autre. L'auteur marque ici l'éloignement en superposant les plans.

18-7-07. — Sujet proposé : « La foire. »

Les baraques sont tracées le long d'une ligne horizontale fictive. Les promeneurs sont dessinés dans la bande blanche réservée sous les croquis ci-dessus.

(Pl. XXX.) **3me stade :** 19-7-07. — Sujet tracé spontanément : « La plage de Blankenberghe. » (V. pl. XXX.)

L'enfant dispose ses sujets les plus éloignés à la partie supérieure de son papier, et les sujets de l'avant-plan sont tracés à la partie inférieure. Tous les personnages qui se trouvent dans la mer : baigneurs, pêcheurs, sont placés dans un plan unique.

L'enfant marque fort bien sa compréhension de la troisième dimension dans le tracé de ses cabines traînées vers la mer ou en revenant. Les attelages sont tracés dans le sens vertical, la direction est bien observée, mais l'enfant a tourné la difficulté de la différence de présentation visuelle des chevaux et des cabines en les traçant suivant le schéma habituel.

(Pl. XXXIII) Gustave F..., observé de 5 à 6 ans. Intelligent. (V. pl. XXXIII.)

1er stade. — Les premiers dessins recueillis, exécutés par cet enfant, montrent des compositions où tous les sujets sont placés en file, à côté les uns des autres. En voici deux exemples :

Le dessin du 2-2-07 représente une bande de conscrits déambulant à travers la ville.

(Pl. XXXIII) Le 11-2-07. — Gustave représente une scène de carnaval : le kiosque de la place communale, des masques, des musiciens. (V. pl. XXXIII.)

Le 20-2-07. — L'institutrice propose d'interpréter de mémoire le passage à niveau voisin de l'école. L'enfant a dessiné en plan la croix formée par le chemin de fer et la route qui le coupe. Il dessine une locomotive, la gare, un tram de chaque côté du passage à niveau attendant la fin des manœuvres. Chacune de ces parties est dessinée en plan, de face, sans perspective et semble avoir été découpée et collée à chaque extrémité de la croix formée par les deux voies.

(Pl. XXXIII) **2me stade :** 10-3-07. — Gustave traite la fête du quartier. (V. pl. XXXIII.) Il représente notamment un kiosque avec des musiciens. Le contour du kiosque a été fixé en premier lieu. Les musiciens ont été dessinés dans le kiosque. La place manquant, Gustave les a placés les uns au-dessus des autres. Il obtient ainsi trois rangées de musiciens.

(Pl. XXXIII) Le 23-3-07. — Sujet proposé : « La maison en construction. » (V. pl. XXXIII.) L'enfant place l'un au-dessus de l'autre les sujets qui devraient être vus en profondeur. Il ramène à l'avant-plan les divers plans de la profondeur et les superpose.

Gustave procède de même dans son dessin de la gare (9-4-07). Les gens se trouvant sur le quai sont dessinés dans une bande tracée sous les locomotives.

Le 28-6-07. — Sujet : « Un baptême », traité après une causerie et une scène mimée.
(Pl. XXXIII) Tous les personnages sont placés à la file, le long d'une ligne fictive du sol. (Pl. XXXIII.)

(Pl. XXXIII) **3me stade :** 2-7-07. — Sujet suggéré : « Le passage à niveau. » (V. pl. XXXIII.) Des efforts sérieux ont été faits par l'enfant dans le sens de la représentation de l'espace. Le train est placé au milieu du papier : au-dessus et au-dessous Gustave a dessiné les deux barrières qui ferment le passage à niveau. La barrière supérieure se superpose à un camion attelé qui attend l'ouverture du passage. L'attelage est présenté de profil sans perspective. Dans la partie inférieure, Gustave a voulu représenter le tram dans la position perpendiculaire à la barrière ; pour ce faire, il a tourné son papier. A remarquer encore le garde-barrière, tournant la roue, à moitié caché par le train.

4me stade. — Les dessins du 12-7-07 et du 14-7-07 montrent la disposition des personnages rangés en rang d'oignons le long de la ligne inférieure fictive du sol. La première de ces compositions donne deux camps de soldats jouant au foot-ball, la seconde, une manifestation ouvrière.

Les vacances sont là. L'enfant est perdu de vue.

II. — *Recherches de Kerschensteiner sur la représentation de l'espace* (1).

II. Recherches de Kerschensteiner.

Kerschensteiner fit traiter par 8,500 enfants de 6 à 14 ans, fréquentant les écoles primaires communales, le sujet suivant : « Une bataille dans la neige. »

La bataille dans la neige a été choisie par l'auteur parce que tous les enfants ont vécu cet événement, qu'ils le dessinent avec plaisir et avec le désir de produire quelque chose de bien . (2)

Kerschensteiner classa les copies obtenues avec l'aide d'un assistant qu'il avait initié à ce genre de travail très spécial et très délicat.

Il distingua tout d'abord toute une série de dessins dans lesquels l'enfant n'avait manifesté aucun souci de représenter l'espace : les objets et les personnages sont placés l'un au-dessus de l'autre ou l'un à côté de l'autre, ou ordonnés le long d'une ligne.

L'auteur classe également dans cette catégorie les dessins dans lesquels les objets qui, dans la nature, sont au-dessus du sol ont été dessinés au-dessus de la tête des combattants ; il n'est pas question ici, dit-il, de la troisième dimension, mais uniquement de ce qui est au-dessus et au-dessous.

Kerschensteiner appelle cette première étape : *Stufe der Raumlosigkeit* (stade de l'absence d'espace).

Kerschensteiner détermine ensuite :

a) Le *Stufe der misslungen Raumdarstellung* ou stade des essais ratés de la représentation de l'espace. — « Dès la classe inférieure, dit l'auteur, on observe des enfants qui se rendent compte de la nécessité de représenter l'espace. Ce désir leur vient de l'observation d'images et non pas de la contemplation de la nature.

Les représentations dépourvues de la notion d'espace et les représentations en apparence linéaires conduisent à ce deuxième stade : les nombreuses figures jetées pêle-mêle sur le papier ou ordonnées en lignes se différencient peu à peu dans la grandeur ; celles du haut de la feuille de papier deviennent plus petites que celles du dessous. Un caractère est commun à tous les dessins de ce stade : le manque d'une perspective résultant d'un seul point de vue. — C'est pourquoi j'ai également rangé dans ce stade les dessins qui ont un caractère analogue aux cartes géographiques. Si le caractère de carte géographique était la conséquence d'une espèce de projection, le dessin devrait naturellement se classer dans le stade le plus élevé de la représentation de l'espace ; mais ce n'est pas le cas ici.

---

(1) « Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung » von Dr Georg Kerschensteiner, 2e partie, no 6, pp. 301 à 371.

(2) On peut faire ici quelques réserves ; lorsque le sujet est tout de mouvement comme celui-ci, l'enfant qui a réellement vécu l'évènement qu'il veut représenter s'enthousiasme ; il est pressé d'extérioriser sa pensée, et il produit des dessins fort simplifiés, mais très commentés par ses paroles et sa mimique. (Voir le chapitre : Langage).

Très fréquemment, les diverses parties de ces images semblent être vues de divers points de vue, comme si la plaine dessinée avait changé deux ou trois fois de position pendant qu'on la représentait. C'est un fait que nous pouvons d'ailleurs remarquer même dans des représentations d'artistes.

Très fréquemment, les personnages n'ont pas les proportions réduites qu'exige la perspective. Entre lés deux subdivisions des représentations manquées de l'espace des cas intermédiaires existent, rendant très différente la qualité des divers dessins de ce stade.

b) Le *Stufe der unvollendeten räumlichen Darstellung* ou stade de la représentation imparfaite de l'espace.

« A côté des nombreux enfants qui résolvent comme ci-dessus le problème de la représentation de l'espace, il s'en trouve quelques-uns qui possèdent à un haut degré le sentiment de cette représentation. Les dessins de ce groupe se caractérisent en ce que le sol est limité ; le plus souvent, il est séparé de l'horizon par une ligne arbitraire. Ce cas est très fréquent dans l'art de l'antiquité et du moyen-âge jusqu'à la fin de la période romane. — Mais dans ces peintures, les peintres avaient réduit la difficulté en faisant se détacher leurs personnages bien ordonnés dans l'espace sur un fond élevé, non à l'arrière-plan, mais au plan du milieu : fond d'or, tapisserie, mur, portion de bâtiment, etc. — L'enfant n'emploie pas ces moyens, et ses personnages n'étant pas ramassés à l'avant-plan comme chez les artistes du M-A, mais dispersés sur la surface plus ou moins large qui représente le sol, les dessins de ce groupe donnent l'impression d'une représentation inachevée de l'espace. Ce stade se caractérise par une « perspective conséquente » et par l'impossibilité de représenter le sol jusqu'à l'horizon, par le manque de moyens pour arriver à présenter l'espace dessiné comme un tout fermé ».

c) Le *Stufe der vollendeten Räumdarstellung* ou stade de la représentation parfaite de l'espace.

« Sans le savoir, ou en en ayant bien conscience, les enfants emploient à ce stade tous les moyens que l'art a trouvés au cours des temps pour représenter l'espace : perspective des lignes, des surfaces, des couleurs, raccourcis, lumière et ombre, etc., et comme les enfants, bien qu'habitant la ville, choisissent presque toujours comme fond le paysage libre avec ses grandes étendues, presque tous les dessins de ce stade donnent l'impression d'un sentiment prononcé de l'espace. — Les enfants n'en viennent pas à ce stade par leur propre observation de l'espace ; la part du lion de leur mérite doit retourner aux livres d'images. Ce qui le prouve, c'est que les enfants ne choisissent pas pour fond du tableau l'espace qui les entoure d'ordinaire, la ville ; de plus, aucun des peuples primitifs dont on les rapproche toujours, n'est arrivé à ce point de développement. L'influence est donc manifeste ».

Les trois stades qui viennent d'être décrits forment, d'après Kerschensteiner, une série ascendante dans l'évolution de la faculté d'expression qui va de l'incapacité complète aux travaux vraiment artistiques, et cela déjà chez les enfants de sept à huit ans.

L'enquête de Kerschensteiner sur la bataille dans la neige est résumée dans le tableau suivant.

CLASSES	GARÇONS						FILLES					
	Nombre d'élèves	en pour cent					Nombre d'élèves	en pour cent				
		Pas de souci de l'espace		Espace cherché				Nul souci de l'espace		Espace recherché		
		Absence d'espace	Disposition linéaire	Essais malheureux	Inachevé	Parfait		Absence d'espace	Disposition linéaire	Essais malheureux	Inachevé	Parfait
I	296	51	48	1	—	—	325	86	14	—	—	—
II	340	50	43	2	—	—	360	75	24	1	—	—
III	275	28	55	14	3	—	276	71	25	4	—	—
IV	330	28	51	16	4	1	316	60	21	15	1	—
V	236	20	50	20	9	1	225	50	39	10	1	—
VI	240	13	37	34	14	2	189	36	51	11	2	—
VII	132	19	19	35	24	3	177	39	40	18	3	—
VIII	114	13	25	39	21	2	81	32	38	28	2	—

III. — *Acquisitions essentielles concernant la perspective dans les dessins d'enfants.*

III. Acquisitions essentielles concernant la perspective dans les dessins d'enfants

Au début l'enfant dessine ce qu'il sait d'un objet et ne se soucie pas de ce qui par l'effet de la perspective ne peut être vu qu'en partie ou pas du tout.

Il dessine les quatre roues d'une voiture, les unes derrière les autres ou aux quatre coins du rectangle représentant la caisse.

Il dessine l'un à côté de l'autre toutes les façades d'une maison, etc. Au point de vue de la peinture des personnages dans l'espace il place ses sujets les uns derrière les autres en rang d'oignons.

Le second stade se caractérise par la superposition de plans.

Les personnages ou les objets plus éloignés sont placés dans un plan supérieur au premier. Chaque plan forme un tout.

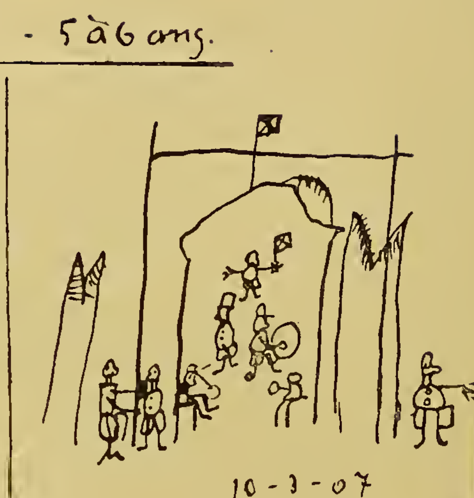
Lorsque des relations s'établissent entre les différents plans du second stade nous passons au troisième stade.

Enfin dans un quatrième stade l'enfant se rend compte *par intuition* des principales lois de la perspective et il s'efforce de les observer avec beaucoup d'erreur d'ailleurs.

Les études poursuivies sur la représentation de la perspective dans les dessins d'enfants ont montré que sans l'appui des modèles, des images, des indications de personnes plus âgées, bien peu arriveraient à une représentation plus ou moins satisfaisante de la déformation des corps vus en perspective et de la peinture de l'espace. Le problème de la perspective, pour pouvoir

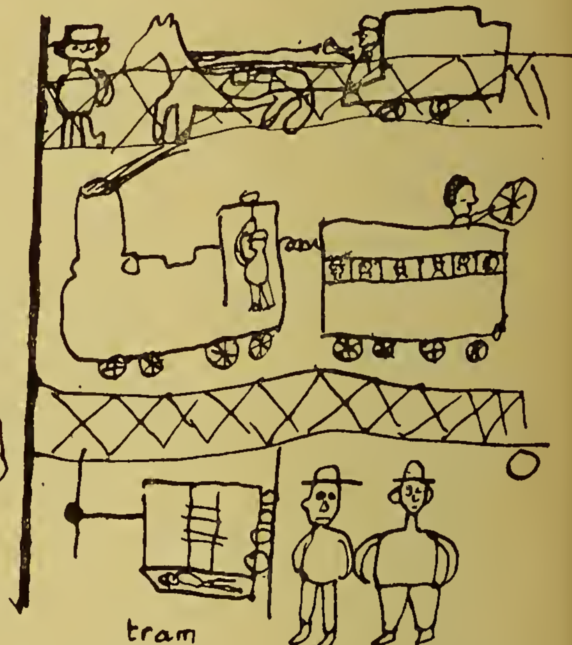
Gustave - 5 à 6 ans.











Evolution de la représentation de l'espace dans les dessins de Gustave F. (5 ans et demi)

être compris, et à plus forte raison pour pouvoir être résolu, demande un pouvoir d'abstraction déjà fortement organisé, qu'il est bien difficile de rencontrer chez des enfants d'école primaire.

Les premières tentatives de représentation des corps vus en perspective et de représentation de l'espace méritent cependant d'être suivies de très près ; elles sont intéressantes à plus d'un titre.

L'observation, par des épreuves périodiques bien choisies, de l'évolution de la représentation perspective constituerait une base intéressante pour l'étude de l'abstraction chez l'enfant.

CHAPITRE VIII



L'Evolution du Dessin considéré comme forme de langage

SOMMAIRE

1. *Les traits ont une valeur indicative.*
2. *La tendance descriptive.*
3. *La tendance narrative.*
4. *Le dessin-langage dans son complet épanouissement. — Analyse de cas.*
5. *La simplification des dessins narratifs.*
    - A) *Réduction des détails.*
    - B) *Notation de la caractéristique.*
    - C) *Exagération des proportions relatives des détails intéressants.*
    - D) *Tendance au conventionalisme.*
6. *L'illustration de récits. — Enquêtes diverses.*
7. *La transparence des corps opaques.*

---

1. *Les traits ont une valeur indicative.*

1. *Les traits ont une valeur indicative.*

Nous avons vu, dans le chapitre II, que le dessin de l'enfant, après avoir été purement une manifestation musculaire, acquiert une vertu évocative d'idée. L'enfant trace des séries de lignes et leur donne une appellation déterminée qui ne dépend en rien d'un rapport visuel entre l'objet nommé et l'ensemble des traits.

Puis l'enfant trace en racontant ce qu'il fait. Chaque coup de crayon acquiert une signification. Chaque ligne représente une idée secondaire et l'ensemble des lignes présente une idée plus complète. J'ai donné des exemples de ce stade.

Dans cette dernière phase, le dessin n'a encore aucune prétention à une représentation d'ordre visuel. Chaque trait a la signification correspondant à l'étiquette qu'on veut bien lui donner. Cette signification est momentanée, elle n'a avec les traits qu'un rapport de co-extériorisation. Le trait dessiné par le crayon s'associe avec le terme exprimé en même temps. C'est ainsi que pour dessiner le portrait de leur papa ou de leur maman des enfants tracent des traits quelconques, jetés sans ordre sur la feuille de papier en même temps qu'une appellation : voilà la tête, voilà le nez, voilà les yeux, etc.

C'est le stade indicatif dans toute sa pureté.

Ce stade ne se présente pas d'une manière tout à fait évidente chez tous les enfants. Les diverses étapes de la période préliminaire apparaissent successivement avec beaucoup de rapidité mais disparaissent plus lentement.

Il en résulte une superposition de tendances, dans lesquelles il est parfois fort difficile de se retrouver. Les enfants anormaux qui passent d'un stade à l'autre avec beaucoup plus de lenteur sont ici d'un précieux concours pour l'observateur.

Le plus souvent donc, les traits indicatifs ne sont pas absolument purs de toute influence de représentation visuelle. Chez un certain nombre d'enfants, ils sont mêlés à la représentation de la direction générale du personnage dessiné.

Chez d'autres, ils sont mêlés à une disposition qui mène à une mise en place sommaire des parties les plus importantes

(Voir les cas signalés dans la description de l'évolution des stades).

Quoiqu'il en soit on peut considérer d'une façon générale que les lignes jetées sur le papier dans le stade indicatif ne sont pas autre chose qu'un geste qui souligne la pensée exprimée et s'associe avec elle. Il semble faciliter l'extériorisation de cette pensée de la même manière que la mimique.

Le nombre de traits donnés correspond au nombre d'éléments que comporte *dans ce moment* la notion qu'à l'enfant du sujet qu'il représente. *Son croquis fixe les termes d'une définition.*

Pour Yvonne, 3 ans (cas cité), la notion de sa maman, au moment où elle fait le croquis qui est reproduit sur la planche III, équivaut à une femme avec des jambes, une langue et qui est accompagnée d'un chien.

2. — *La tendance descriptive.*

2. *La tendance descriptive.*

Mais il arrive un moment où l'enfant entre dans les stades de représentation visuelle. Il donne à ses personnages, à ses animaux, à ses objets une forme générale exacte, place dans une position à peu près correcte les différentes parties. Le souci de la forme, de la mise en place, le souci d'une définition complète peut être considérable à ce moment.

La tendance indicative se superpose à une tendance représentative. Les dessins produits apparaissent comme des schémas mi-représentatifs, mi-idéographiques. Ils fixent une description aussi complète qu'un enfant peut la faire de l'objet qui a accaparé son attention.

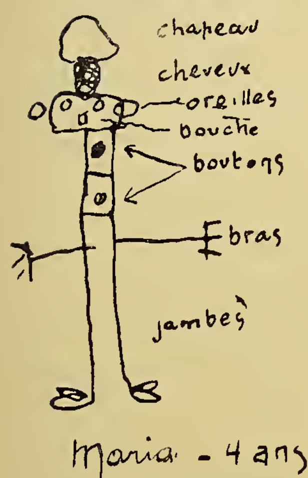
Voici quelques exemples de ces dessins descriptifs :

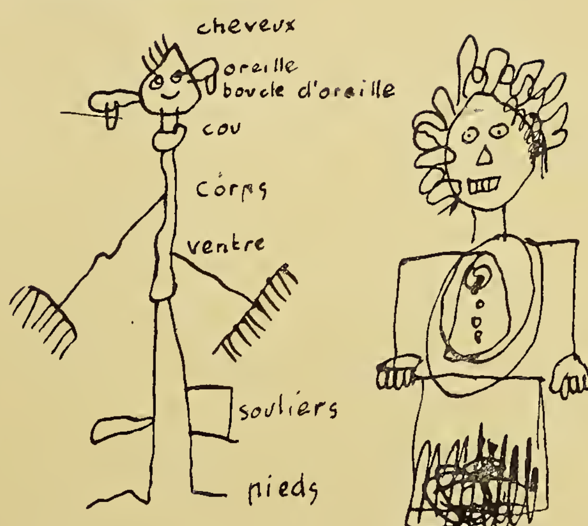
Marie D..., 4 ans, fait le portrait de sa maîtresse. Le dessin est fort sommaire, mais elle note, outre les parties principales du visage et les bras, mains, jambes, pieds, des détails spéciaux qui fixent davantage l'idée particulière de sa maîtresse : ce sont
(Pl XXXIV.) des cheveux ramenés en torsade au sommet de la tête et le chapeau. (V. pl. XXXIV.)

Augusta S..., 4 ans et demi, traite le même sujet dans la même classe, montre par sa description une institutrice avec une tête comprenant des yeux, un nez, des cheveux, des oreilles et d'immenses boucles d'oreilles, un cou, un corps, un ventre, des bras et
(Pl XXXIV.) d'innombrables doigts, des jambes, des souliers, des pieds. (V. pl. XXXIV.)

Bertha J., 5 ans. D'une autre école et d'une classe plus élevée, traite le même sujet.
(Pl. XXXIV.) (V. Pl. XXXIV.) Elle habille avec soin son personnage, dessine les détails de la toilette, les bijoux, etc., puis fait remarquer qu'elle n'a oublié aucun détail de la toilette, ni aucune partie du corps, manifestant ainsi nettement son désir de tracer une description « complète ».

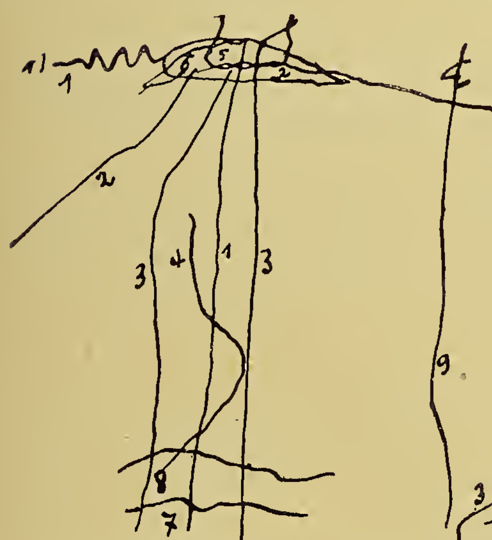
PLANCHE XXXIV







Papa.
1 papa
2 les jambes
Ivonne - 5 ans.



1. son nom.
2. chiens
3. jambes
4. corps
5. tête
6. chapeau
7. bottines
8. galoches
9. robe de velours

Ivonne - 3 ans ½



1. menton
2. robe
3. bras

Wilhelmine
1. nom sur le chapeau
2. bracelets
3. bagues
4. col
5. dessins brodés de la robe.

Wilhelmine - 4 ans.

Plus l'objet est intéressant pour l'enfant et plus grand est évidemment le nombre des détails indiqués.

Yvonne, 3 ans et demi, dessine le portrait de son papa par trois traits indicatifs : « Papa, ses jambes. » Elle fait ensuite son portrait, elle indique les jambes, la tête et le chapeau, — (le grand chapeau de Vovonne, avec de grands yeux admiratifs) — les bottines, les galoches, puis elle se regarde et s'exclame soudain : « Och, oui, j'ai encore oublié la belle robe de velours de Vovonne avec la valencienne. » (V. pl. XXXIV.) (Pl.XXXIV.)

Wilhelmine L..., 4 ans, dessine son portrait et celui de sa maman. La maman est représentée par une tête avec des yeux, un nez, une bouche, une robe, des bras et des jambes. (V. pl. XXXIV.) Wilhelmine note toutes ces indications pour son propre portrait (Pl.XXXIV.)

mais, en outre, elle dessine : « Le chapeau avec des lettres dessus » (béret avec inscription), « les mains avec les cinq doigts et les bagues », « mes bracelets aussi » « et le col de dentelle de ma robe », et les dessins brodés de la robe. » Elle paraît très fière de son dessin, se regarde pour rechercher les oublis, puis reprend le crayon abandonné un moment et dessine dans un coin du papier la « belle sacoche ». Elle note aussi le fermoir et indique les ornements peints sur le cuir.

Le souci de donner une description complète se manifeste dans des sujets tels que : « La maison paternelle. »

La schématisation y est poussée fort loin. La forme générale des objets est fort simplifiée et conventionalisée. La disposition peu observée. Le souci général a été de ne rien oublier.

Le dessin d'Auguste, cas décrit, est fort typique. Il procède méthodiquement et dessine dans son schéma de la maison d'abord tous les objets de la cuisine, puis tous ceux de la chambre aux jouets, puis tous ceux de la mansarde dans laquelle il dort Ce procédé l'amène à se représenter trois fois sur son dessin. Il se montre successivement dans chacune des places qu'il analyse. Il montre également plusieurs fois ses parents. (V. pl. LIV.)

(Pl. LIV.

Le dessin de Philippe, 7 ans, cas décrit, est fort intéressant aussi. Les pots, la table, le poêle, les cadres, les personnages, les chaises, etc., sont tracés pêle-mêle sur la silhouette de la maison sans aucun souci de disposition ou de proportion.

Léopold, 10 ans, arriéré, dominé par le détail, dessine son père dormant, sa mère dormant, chacun de ses frères et sœurs et indique ainsi cinq lits alors qu'en réalité, il n'y a qu'un seul lit chez lui, occupé par ses parents. Léopold et ses frères et sœurs dormant ensemble dans une seule et grande caisse.

La tendance descriptive s'observe avec plus ou moins de force chez tous les enfants. Elle apparaît spontanément par intermittence, ou est provoquée par les sujets qui sont donnés à traiter. Les enfants à l'esprit logique, calme, positif, et les enfants à intelligence peu vive manifestent une certaine prédilection pour le dessin à forme descriptive. Les premiers modifient leurs productions, cherchent, appliquent une logique souvent sommaire pour aplanir des difficultés qu'ils rencontrent. Les seconds tendent à adopter une forme conventionnelle dans laquelle ils se renferment et qu'ils finissent par tracer avec beaucoup d'aisance.

La tendance descriptive apparaît peu chez les imaginatifs, les esprits brillants et ouverts. Ils lui préfèrent la tendance narrative.

3. *La tendance narrative.*

3. *La tendance narrative.*

Nous avons vu que lorsque l'enfant trace des traits incohérents et qu'il leur donne une signification tout à fait indépendante de la représentation nouvelle, il commente déjà quelque peu cette signification.

Les coups de crayons jetés sur le papier semblent favoriser l'extériorisation des idées. L'enfant dit ce qu'il a tracé, puis brode quelques commentaires. J'ai décrit dans le chapitre I de la deuxième partie des cas typiques de ce stade.

Lorsque apparaît la compréhension de la représentation de la forme,

celle-ci, par l'imprécision des tracés et le côté sommaire des indications nécessite au début des commentaires que l'enfant ne se fait pas faute de donner. Une forme obtenue au hasard lui suggère une idée, il l'exprime aussitôt et suivant l'étendue de son imagination fait de cette idée le pivot d'une histoire plus ou moins complexe qu'il conte en complétant son dessin par d'autres traits, le plus souvent d'ordre indicatif. Il en est de même au cours des premiers stades de représentation visuelle.

Les croquis de cette période montrent aussi le degré d'instabilité de l'esprit de l'enfant de 3 à 4 ou 5 ans. Les croquis sont généralement nombreux et se rapportent à des idées fort diverses. Les commentaires sont généralement courts (1).

Le langage joue ici le rôle le plus important.

A un stade plus évolué, l'enfant exprime d'une manière plus complète ses histoires au moyen de dessins. Il trace sur son papier diverses idées qu'il réunit par des commentaires. La liaison existant entre les diverses données est exprimée par la parole. Celle-ci joue encore le rôle le plus important, les divers tracés ne sont que l'indication des principales idées. Voici quelques exemples typiques des productions de ce stade.

Numa Sh., 3 ans et demi, représente un petit garçon qui fait ses devoirs. Il dessine un bonhomme têtard sans bras, puis à côté une série de lignes spiralées qui devraient représenter « des lettres ». Ce sont les devoirs. Le dessin est représenté par l'enfant et commenté. (V. pl. XXXV.) (Pl. XXXV.)

Henri D..., 3 ans et demi, dessine des scènes inspirées par le tirage au sort. Quelques bonshommes têtard, tout à fait primitifs, sans indication d'aucuns détails, sont les conscrits, puis, à part, un rectangle, c'est le billet de tirage. Henri commente son dessin.

Armand M..., 3 ans et demi, représente également des scènes inspirées par le tirage au sort. Il dessine deux bonshommes-têtard ; en un autre endroit de sa feuille, un tambour. Il raconte pendant qu'il dessine : « Les conscrits vont à la place, ils dansent et ils chantent, ils jouent du tambour. » Lorsque le dessin est terminé, il se lève et va le montrer à ses camarades en leur racontant ce qu'il a tracé.

Michel D..., 3 ans, traite le même sujet d'une façon plus sommaire encore ; il dessine des drapeaux et des numéros et complète par la parole.

Emilia G..., 3 ans et demi, dessine sa maman occupée à laver le linge dans une cuvelle : la maman est représentée par un bonhomme peu évolué du stade de représentation de face ; la cuvelle est un petit rond placé à côté. L'enfant explique. (Voir pl. XXXV.) (Pl. XXXV.)

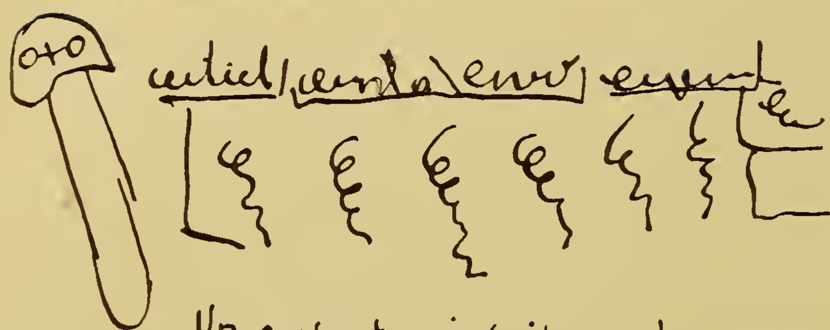
Yvonne D..., 3 ans et demi, dessine un pommier. Elle trace une longue ligne verticale : « Voilà l'arbre ! » dit-elle. Puis elle trace en travers une ligne horizontale : « C'est un cheval » ; elle désigne ainsi les branches probablement à la suite d'une association antérieure avec la vue d'un enfant à cheval sur une branche.

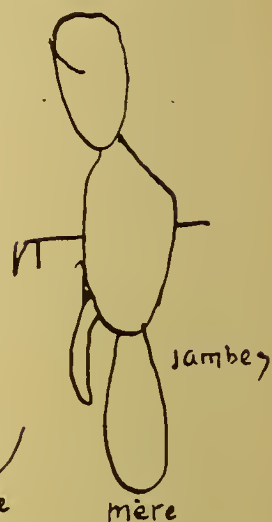
Elle dessine ensuite de tous côtés sur sa page des ronds plus ou moins achevés. « Ce sont des pommes », dit-elle, « des grosses ». Les pommes et l'arbre semblent n'avoir dans le dessin aucun rapport entre eux. (V. pl. XXXV.) (Pl. XXXV.)

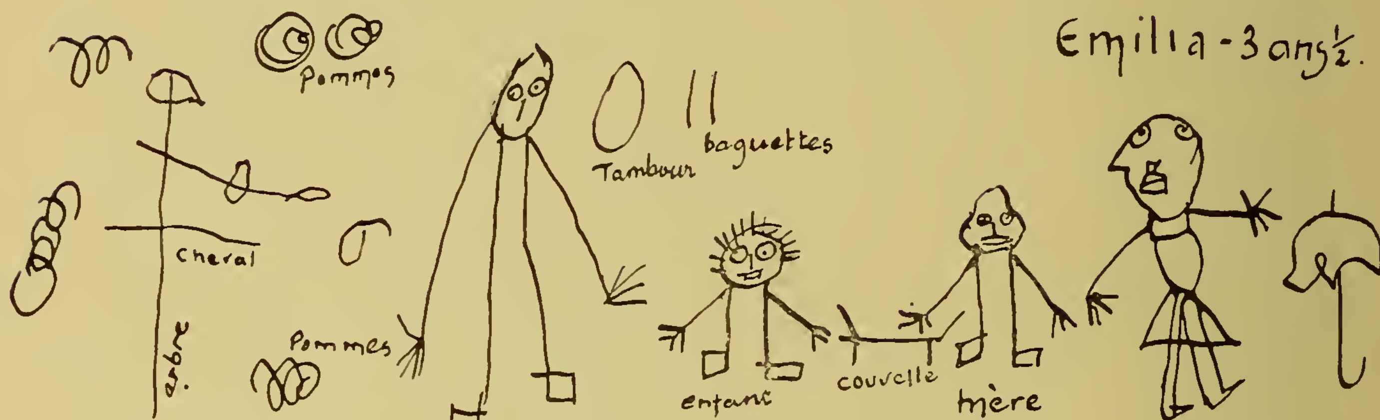
---

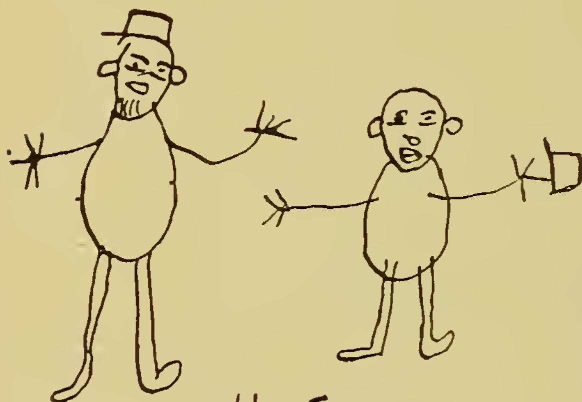
(1) Il n'en n'est plus de même lorsque l'enfant a été fortement impressionné par des faits qui se sont déroulés devant lui, par un récit ou tout autre chose ayant fait une profonde impression sur son cerveau.

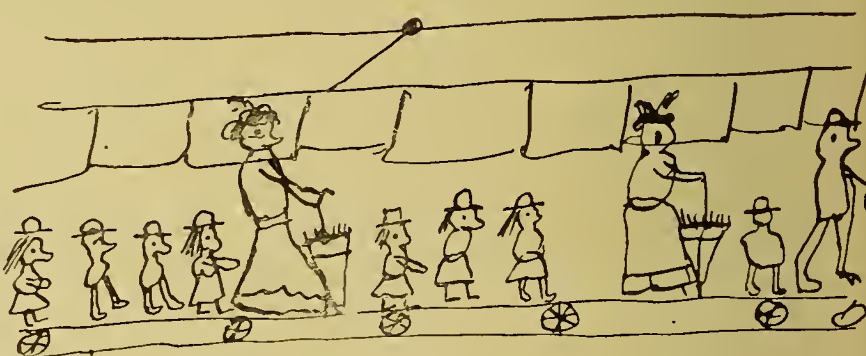
PLANCHE XXXV











Lucienne, 5 ans, dessine un garçon jouant du tambour. La scène a été mimée en classe avant le dessin. Lucienne dessine un bonhomme-têtard de face et à côté du tambour un rond et deux baguettes. Elle établit le rapport entre ces idées au moyen
(Pl. XXXV.) de la parole. (V. pl. XXXV.)

Le même enfant dessine un peu plus tard une maman lavant du linge et la petite fille qui regarde faire sa maman. La maman et la fille sont représentées par deux bonshommes-têtard, les bras étendus obliquement de chaque côté des jambes. La cuvelle est placée entre les deux personnages. L'action est exprimée par la parole.
(Pl. XXXV.) (V. pl. XXXV.)

Roger C..., 5 ans, représente sa maman se rendant en ville, munie de son parapluie. Le parapluie est dessiné ouvert à côté de la maman, présentée de face. Les dessins sont assez complets. L'action est exprimée par la parole. (V. pl. XXXV.) (Pl. XXXV.)

Germaine S .., 4 ans, fait le portrait de son père. Elle dessine « le cadre » à côté de la silhouette qui représente le portrait.

Dans ces exemples les idées principales sont tracées sur le papier par des schémas évocatifs. Ces schémas ne fixent que les caractères généraux de ces idées. Le détail est exprimé par une description orale. Ces schémas sont parfois particularisés par une caractéristique.

Toutes les attitudes prises, toutes les actions sont uniquement exprimées par le langage parlé des petits artistes. Le dessin lui-même est neutre et inexpressif. Analysé seul, il perd toute sa valeur. Il fait partie du récit, facilite l'extériorisation de ce récit, fixe quelques idées-pivots.

Les dessins de cette période n'ont donc qu'une valeur de représentation toute momentanée et toute relative. Lorsque le récit oral est oublié, les croquis ont une signification trop partielle, trop incomplète que pour pouvoir être interprétés seuls.

L'évolution des capacités de représentation visuelle de l'enfant amène une fixation plus parfaite des idées. Mais cette amélioration reste spéciale pour chaque représentation. Le dessin de chacun des éléments d'une scène peut être très évolué, très correct et cependant l'ensemble se présente comme une simple superposition de ces éléments. Les éléments représentant des personnages ou des animaux sont fixés dans une attitude neutre, indifférente. C'est le langage parlé qui complète le dessin, exprime l'attitude des personnages, narre les événements.

J'ai recueilli de nombreux types de dessins de ce stade dans les compositions libres des enfants ou plus spécialement dans les dessins obtenus en donnant à des élèves un sujet complet à traiter. Je donne ici quelques exemples bien typiques.

H..., 5 ans, après une leçon sur la politesse, dessine un enfant qui salue l'instituteur. L'instituteur et l'enfant sont présentés de face, les bras étendus de chaque côté du corps. Ces deux bonshommes sont tout à fait semblables. Ce sont des types neutres. L'enfant a mis une coiffure sur la tête du bonhomme qui représente l'instituteur et a fixé une coiffure à l'extrémité de l'un des bras du bonhomme qui représente l'écolier. (Voir pl. XXXV.) (Pl. XXXV.)

Le dessin est expliqué par l'enfant.

Marcelle, 5 ans, dessine une voiture contenant une première communiante, accomgnée de ses parents. L'enfant a dessiné d'abord la voiture sous forme d'un rectangle reposant sur deux roues. Elle a dessiné « dans » ce rectangle un père, une mère, une fillette. Ces personnages sont dessinés de profil et debout. Ce sont des types neutres correspondant aux notions : « Croquis d'un monsieur, croquis d'une dame, croquis d'une petite fille. » Cette dernière est d'un dessin plus particularisé. Le voile de la communiante est indiqué.

Simonne, 5 ans et demi, se représente avec deux institutrices et ses condisciples dans le tram qui les mène au Bois. Le tram est dessiné d'abord : l'enfant dessine la forme générale, les roues fort petites à cause de l'exiguïté du papier, les vitres, le trolley. Elle représente le wattman à son poste. Elle dessine ensuite toute la petite troupe

dans le tram. La représentation des institutrices est assez fouillée. Elle n'oublie pas le chapeau orné de fleurs, l'ombrelle. Les enfants, filles et garçons, sont bien caractérisés. Le dessin témoigne d'une observation certaine. Mais l'attitude est neutre, elle n'a aucun rapport avec la scène représentée, les personnages sont placés debout l'un derrière
(Pl. XXXV.) l'autre, sur le dessin du tram. (V. pl. XXXV.) Ce dessin correspond au récit : « Les enfants et les institutrices sont dans le tram qui conduit au bois. » Les images visuelles d'un tram d'une part, des institutrices et des enfants en toilette de promenade d'autre part sont éveillés par ce récit, ce sont elles qui sont tracees. Le récit ne s'adapte pas a une vision unique bien précise : celle du tram rempli d'enfants.

Ce stade est de nature à éclairer fortement le fonctionnement de l'activité intellectuelle chez l'enfant. Il montre la difficulté qu'éprouve le cerveau à posséder d'une chose une idée en état d'évolution. Le cerveau tend à fixer une expression dans une forme définitive et immuable.

Ce mode de compréhension du dessin dans lequel les idées sont extériorisées successivement et présentées suivant une formule stéréotypée amène de nombreuses et grossières absurdités. Des bonshommes présentés de face sont sensés échanger des impressions ; des types figés dans une pose raide sont sensés se poursuivre, jouer à la balle ou exécuter une action quelconque. Il n'est tenu aucun compte de l'opacité des corps, de leurs proportions relatives, de la perspective, etc.

4. *Le dessin-langage dans son complet épanouissement.*

4. Le dessin-langage dans son complet épanouissement.

L'apparition d'une plus grande habileté technique et d'une attention plus soutenue favorise la composition des scènes. Si son dessin lui inspire beaucoup d'intérêt, l'enfant se montre très animé. Il parle à haute voix, complète l'imperfection de son dessin par la parole, le geste, les jeux de physionomie. Les personnages parlent, agissent, sont vivants.

Il y a aussi une tendance générale à simplifier le dessin, mais à donner aux différents traits une valeur représentative plus parfaite. Je constate une recherche de la fixation de l'attitude, du mouvement dans la notation et l'exagération des caractéristiques.

Voici un petit bonhomme qui représente des scènes de carnaval, il est réellement intéressant à observer ; il n'est plus dans la classe, il est à la rue, un jour de carnaval, il voit les déguisés et les décrit à haute voix en les dessinant, il signale et note soigneusement les caractéristiques de leur costume, il les fait gesticuler, parler, chanter. « Regarde, mon pierrot fait ceci ; regarde il dit à ses camarades qu'ils doivent danser, maintenant ils vont danser et jettent des confettis. » Le cas Philippe J. décrit ci-dessous et Joseph D. décrit dans le chapitre traitant de l'automatisme sont fort instructifs en ce qui concerne cette tendance narrative.

D'autres inventent de toutes pièces des récits qu'ils content avec animation à tout ceux qui veulent bien leur prêter une oreille attentive ; à défaut de l'institutrice, ce sera un camarade et s'ils n'en trouvent pas pour les écouter, ils monologuent longuement pour eux-mêmes. Les récits se constituent généralement au cours du tracé, les lignes et la parole jouent un rôle d'excitant de l'imagination.

Analyse de cas.

Philippe, 7 ans et demi, enfant arriéré. (V. pl. XXXVI.) *Analyse de cas.* (Pl. XXXVI.)

Pendant qu'il dessine, sa pensée travaille beaucoup, il parle, il explique les faits et gestes de ses personnages et veut faire marcher de pair la représentation graphique et les explications orales, aussi son dessin est-il en général très sommaire. Sa feuille de papier est rapidement couverte d'une série de sujets qui débordent les uns sur les autres. Pendant son travail, il s'adresse à ses voisins et à l'instituteur pour montrer ce qu'il a fait et pour dire ce que pensent, ce qu'expriment, ce que vont faire ses personnages. Plus il est animé, plus la scène qu'il représente l'intéresse, lui rappelle de souvenirs, est vivante, et plus sommaire se présente le dessin ; le langage supplante entièrement la forme.

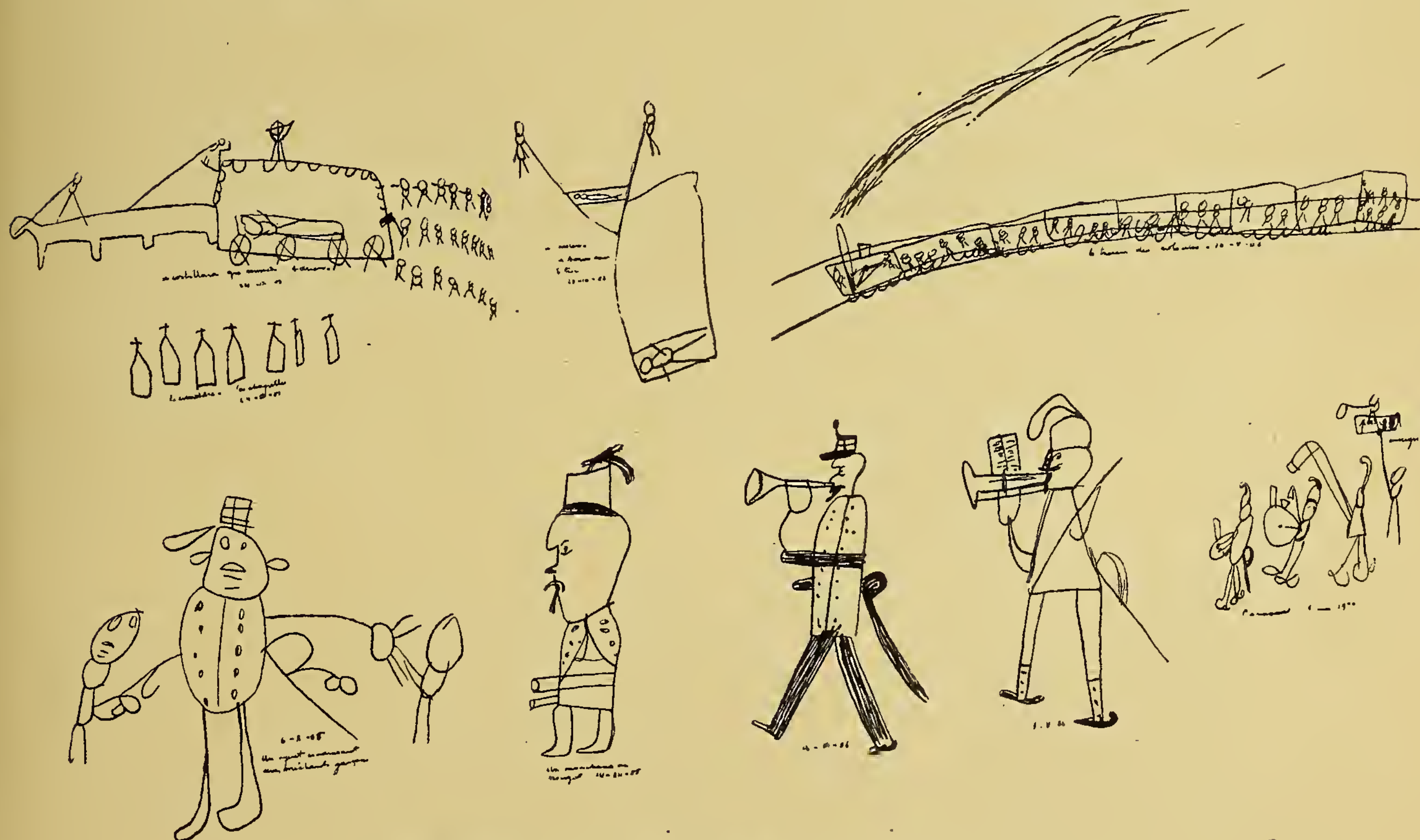
Son train de colonie est typique à cet égard, les roues ne sont qu'une série d'ondulations et les voyageurs sont tracés en quatre mouvements rapides, deux pour la tête et le corps, deux pour les jambes. (V. pl. XXXVI.) (Pl. XXXVI.)

L'histoire de son camarade Adrien qu'il suppose mort et dont il représente le cortège funèbre et la mise en terre n'est pas moins démonstrative. (V. pl. XXXVI.) (Pl. XXXVI.)

Les dessins sommaires de Philippe sont cependant remarquables en ce sens que tous les personnages ayant un rôle quelque peu important sont caractérisés par un détail particulier : dans une scène représentant un agent de police arrêtant de méchants garçons, le policier est coiffé d'un képi galonné, il a la poitrine couverte de deux rangées de boutons, il porte un sabre orné de deux floches, tandis que les enfants arrêtés sont réduits à la plus simple expression. (V. pl. XXXVI.) (Pl. XXXVI.)

Philippe particularise une femme par des cheveux longs, un soldat par un képi à pompon. Les personnages de son cortège de carnaval sont bien croqués aussi et sont très évocatifs dans leur simplicité. (V. pl. XXXVI.) Il excelle à noter les caractéristiques (Pl. XXXVI.) quand l'idée qu'il veut extérioriser n'est pas tellement vivante qu'elle l'emporte tout

Le dessin-langage PLANCHE XXXVI



Les dessins de Philippe (7 ans et demi) réduction : 4/1

entier. Son dessin du « marchand de nougat » est curieux à cet égard, il a une barbiche et des petites moustaches noires, il est coiffé d'un fez à floche et vêtu d'un casaquin
(Pl. XXXVI.) très court garni de deux rangées de boutons. (V. pl. XXXVI.) Son musicien jouant en lisant sa partition (carnaval) est croqué d'une façon excellente, cet autre musicien de
(Pl XXXVI.) la garde civique ne l'est pas moins. (V. pl. XXXVI.)

Léon, 5 ans, dessine et raconte : « Une maison au-dessus de laquelle un homme est monté pour jeter de l'eau et nettoyer le toit; il y a encore un homme qui va monter par l'échelle qui se trouve sur le côté de la maison, mais il n'ose pas monter parce qu'il a trop peur. »

André, 11 ans, enfant intelligent de complexion physique très faible, d'audition très réduite, peu en contact avec les autres enfants. Son instruction n'a été commencée qu'à l'âge de 10 ans, son état physique, aggravé par la mauvaise audition et le langage très peu évolué — conséquence de l'état de l'audition — ayant accaparé tous les soins.

Je m'occupai de cet enfant à partir d'octobre 1906. Une institutrice restait auprès de lui toute la journée. Je venais deux fois par semaine pour donner des indications à l'institutrice et faire moi-même travailler l'enfant. J'entrainai André dans le dessin libre. Cela lui plut beaucoup. Je lui suggérai l'idée de faire un journal d'images. Il fit sa première « Gazette de Charleroi » le 14-12-06. Il avait pris un vieux journal sur la première page duquel il avait collé une histoire en images intitulée : Un accident. Cette
(Pl. XXXVII.) histoire est reproduite ici. (V. pl. XXXVII.) Ce récit se rapporte à un petit incident arrivé à la maison. Les différentes phases sont bien présentées dans un ordre chronologique. Le dessin est soigné. Sous chaque image, l'enfant a fait écrire par son institutrice une courte notice qu'il rédigeait lui-même. André prit goût à ce travail. Il fit les semaines suivantes de nombreux numéros nouveaux. Il continua à en produire avec des périodes d'intermittence jusqu'en 1909, époque à laquelle je quittai l'Europe. Il est intéressant de suivre l'évolution de la présentation de ces histoires pendant ces trente mois.

En comparant les quelques douzaines de numéros que j'ai collectionnés, je constate une tendance générale à une simplification du dessin. Les traits des bras et des jambes des personnages ne sont plus doublés, tous les détails inutiles sont supprimés. Entretemps, je constate une recherche plus grande de l'attitude caractéristique des personnages, laquelle est alors exagérée. Il en résulte des effets tout à fait inattendus et réellement très parlants. Dans plusieurs dessins très animés, André introduit le soleil auquel il prête les impressions que doit éprouver le lecteur. André transforme la physionomie du soleil et écrit ou fait écrire les réflexions que le soleil doit se faire. Pendant que André compose ses dessins, il est très animé et parle beaucoup. Il reproduit l'attitude de chacun de ses personnages, s'esclaffe de rire aux réflexions qu'il leur prête ou à la vue de l'attitude qu'il vient de leur donner sur son papier.

Ces caractéristiques de l'évolution de dessins se constatent fort bien sur les deux types : le premier et l'un des derniers (les mois de l'année) que je joins à ce travail.

Dans ce dernier travail André se représente en compagnie de sa petite cousine Joséphine. Pour la compréhension des légendes de cette planche je dirai que Jamioulx est une petite localité où les parents de André possèdent une villa. Lisette (octobre)
(Pl. XXXVIII) est l'âne dont dispose André pour ses promenades. (V. pl. XXXVIII.)

5. *La simplification des dessins narratifs.*

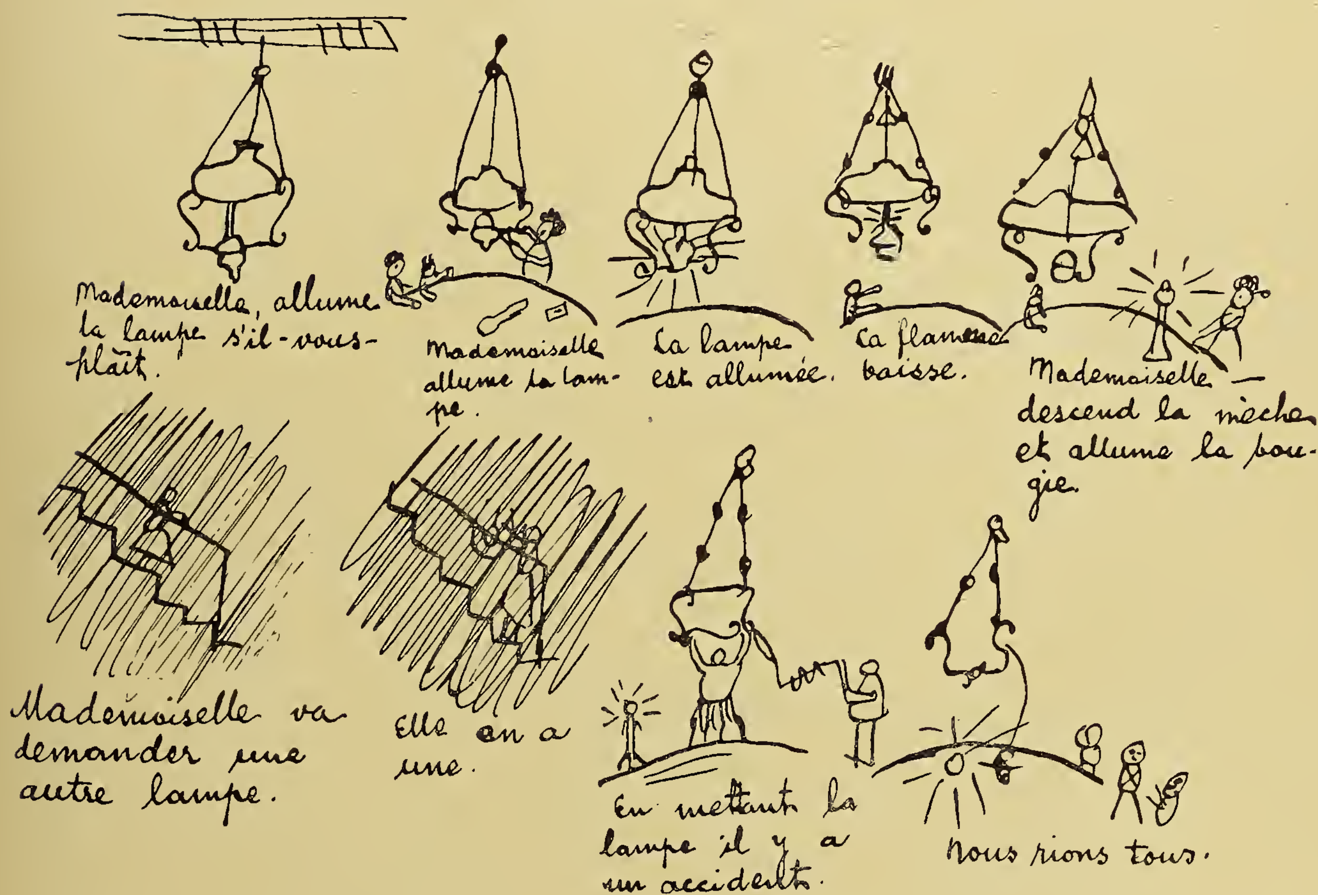
5. La simplification des dessins narratifs.

Toutes ces productions sont des extériorisations de vie intense dans lesquelles le dessin et la parole sont intimement liés et se présentent tous deux comme manifestation du langage.

Ces productions sont extrêmement intéressantes à étudier ; la vie même qui les caractérise et qui se manifeste par une très grande rapidité dans la succession des impressions que l'enfant s'efforce de fixer provoque une simplification des procédés de dessin et dirige ceux-ci vers le symbole. Cette simplification se manifeste de diverses manières, toutes fort intéressantes.

 PLANCHE XXXVII

La Gazette de André — Un accident



A) *Réduction des détails.*

A) *Réduction des détails.*

Les bonshommes sont réduits à une silhouette générale : les yeux, le nez, la bouche ne sont plus marqués. Les cheveux, la coiffure, les boutons ne sont indiqués que si la chose est nécessaire pour la compréhension du récit. La coiffure et les cheveux seront par exemple indiqués pour différencier les têtes.

Les bras sont souvent laissés de côté à moins qu'ils ne remplissent un rôle bien déterminé, tel que tenir un objet important. Il arrive même, si l'objet peut trouver un autre point d'appui, que le bras soit laissé de côté ainsi qu'il ressort d'un certain nombre de dessins de ma collection, parmi lesquels les suivants :

Gaston A., 3 ans et demi, représente une troupe d'hommes déguisés, un jour de mardi-gras. L'un des hommes joue de la trompette. Celle-ci est fixée sur la joue du musicien. Les bonshommes se présentent tous sans bras, sans corps, sans nez, sans bouche, sans cheveux et plusieurs sans yeux. Cette page constitue un fort bel exemple de dessin-langage. (V. pl. XXXIX.) (Pl.XXXIX.)

Marie V., 5 ans et demi, dessine une bande de conscrits. Plusieurs parmi eux jouent de la trompette. Celles-ci sont fixées sur la bouche vue de profil et ne sont pas tenues. (V. pl. XXXIX.) (Pl.XXXIX.)

Maurice L., 4 ans et 4 mois, représente un homme et un petit garçon se promenant par la pluie, abrités chacun sous un parapluie. Les personnages n'ont pas de bras, les
(Pl.XXXIX.) parapluies viennent se fixer sur la tête. (V. pl. XXXIX.)

Emile D., 3 ans et demi, procède d'une manière toute semblable pour représenter « des messieurs » qui se promènent quand il pleut et ont chacun un parapluie. (Voir
(Pl.XXXIX.) pl. XXXIX.)

Dans les cas décrits plus loin, il y a de fort beaux exemples de cette réduction de détails (cas Gérard), réduction qui obéit en somme au principe de l'utilité. L'enfant ne veut pas de luxe dans son dessin-langage.

B) *Notation de la caractéristique.*

B) *Notation de la caractéristique.*

La simplification du dessin a pour résultat immédiat de rendre celui-ci très uniforme. L'enfant obvie aux inconvénients de la réduction des détails en marquant des caractéristiques.

Jef B., 11 ans (sujet anormal), caractérise un cheval par « les fers pour donner des
(Pl.XXXIX.) coups de pieds ». (V. pl. XXXIX.)

(Pl.XXXIX.) Eugène L., 6 ans, caractérise une vache par la mamelle. (V. pl. XXXIX.)

Sal., 5 ans, caractérise un chat par la forme de la tête, les moustaches, la queue
(Pl.XXXIX.) relevée. (V. pl. XXXIX.)

(Pl.XXXIX.) Irma, 5 ans, caractérise un mouton par la laine. (V. pl. XXXIX.)

Auguste, particularise le maître par sa barbe.

Louis, caractérise l'écolier par la grande visière de sa casquette, etc.

Philippe, 7 ans (cas décrit § 4 de ce chapitre), caractérise un agent de police par son képi galonné et un sabre, un marchand de nougat par le bonnet turc à floche et le
(Pl.XXXVI.) veston très court. (V. pl. XXXVI.) Sur le même dessin que ces deux bonshommes se trouvent d'autres personnages, ne jouant pas un rôle spécial, notés de la façon la plus sommaire.

Parmi les caractéristiques adoptées d'une façon quasi-générale, je note la manivelle de mise en marche dans le croquis de l'automobile, la fumée sortant de la cheminée dans le dessin d'une maison, le trolley dans la silhouette d'un tram.

Les galons, les médailles, les armes, les objets brillants ou très colorés sont souvent choisis pour caractériser une représentation trop sommaire.

L'étude de ces caractéristiques est intéressante au point de vue de la connaissance de l'enfant. Elle est de nature à éclairer sur les goûts et le caractère du petit dessinateur.

C) *Exagération des proportions relatives des détails intéressants.*

C) *Exagération des proportions relatives des détails intéressants.*

Dominé par l'idée qu'il veut extérioriser, l'enfant se laisse souvent entraîner à donner des proportions considérables au détail auquel il donne dans son imagination une importance très grande. Voici quelques exemples de cette manifestation.

La Gazette de André — Les mois de l'année

André (mars 1909).

Janvier



Ah! joséphine, la neige est là
Nous allons faire un bonhomme.

Février.



Oh! aujourd'hui c'est le tirage au sort. Moi j'ai le numéro 235 et toi 237.

Mars



Quelle tempête! Mon parapluie est retourné. Oh! fi là mes cheveux. Aie, aie mon parapluie est aussi retourné!

Avril



Aujourd'hui c'est le jour de Pâques.

Mai



Ah! nous allons retourner à Jamoulx Viens vite parceque le train va partir

Juin



Nous allons à la pêche Quelle gros poisson c'est comme une baleine!

Juillet



Je vais faucher et toi tu vas faire des gerbes.

Août



Nous allons prendre un bain à Ostende

Septembre



Nous allons à la chasse.

Octobre



Nous allons faire le laboureur. Mais je n'ai pas de cheval! Ah! j'ai une idée je vais atteler Lisette.

Novembre.



Aujourd'hui c'est le jour de la Toussaint Le soleil pleure.

Décembre.



Ah! aujourd'hui c'est Noël Vive Noël!

(Pl. XL.) Louis Z., 5 ans, représente un maréchal-ferrant à son travail. Le marteau manié par le maréchal est plus grand que le maréchal lui-même. (V. pl. XL.)

(Pl. XL.) Ernest Fl., 4 ans, représente une famille de chats. Les queues l'intéressent beaucoup, aussi les trace-t-il d'une longueur telle qu'elles seraient susceptibles de s'enrouler deux ou trois fois autour des chats. (V. pl. XL.)

(Pl. XL.) Jean D., 5 ans et demi. Après avoir assisté à la représentation de Petit-Poucet au cinématographe, représente la scène dans laquelle Petit-Poucet nettoie les souliers de son papa. Poucet est tout petit et le papa très grand comme il sied à l'idée-mère du récit, mais, en outre, la brosse à cirage que tient Petit-Poucet est plus grande que le petit bonhomme. (V. pl. XL.)

(Pl. XL.) Louis L., 5 ans et demi, représente l'intérieur d'une église le jour de la première communion. Un cierge a particulièrement frappé son attention, il le fait énorme. De même le curé et le vicaire ont une taille sept ou huit fois plus grande que celle des communiantes. (V. pl. XL.)

Alfred V., 3 ans et demi, représente des conscrits. Les numéros intéressent l'enfant. Il les note par des carrés énormes comparativement à la taille des bonshommes.

Nicolas W., représente un cycliste en dessin et en modelage. Dans chacune de ses productions, on remarque un cornet d'alarme énorme.

Léontine V., 3 ans et demi, représente une maison par un trapèze surmonté d'un triangle. Elle note soigneusement sur le dessin formant le toit quelques gribouillages : « Ce sont des balles qu'elle a vu lancer dans la gouttière par des gamins. » Elle note encore deux portes et le balai pour nettoyer la maison. Elle ne marque pas d'autres détails.

Dans les dessins illustrant l'histoire du petit Chaperon-Rouge, j'ai recueilli de-ci de-là quelques détails dessinés à une échelle beaucoup plus grande que les autres parties du dessin et avec un soin plus considérable, ce sont des fleurs énormes cueillies par Chaperon ; un panier très grand avec une galette et un pot de beurre de dimensions peu ordinaires, une porte à la maison de grand'maman couvrant à peu près toute la façade avec l'indication d'une « chevillette » et d'une « bobinette » très grandes, etc.

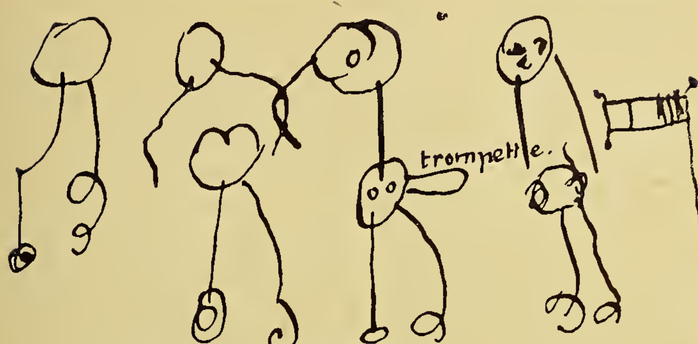
Lorsque l'enfant ajoute un détail nouveau à l'une des silhouettes, il lui donne généralement des proportions considérables. A ce moment, ce détail noté avec soin présente pour l'enfant un intérêt tout particulier. Ce processus que j'ai signalé dans le chapitre consacré à l'étude des proportions devait être rappelé ici.

D) *Tendance au conventionalisme.*

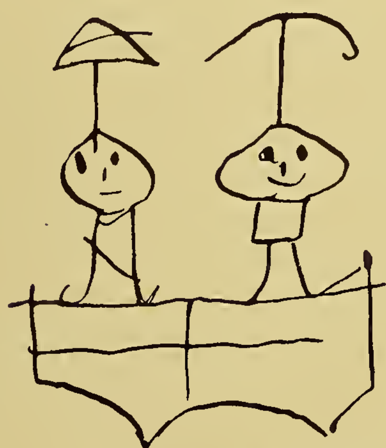
D) *Tendance au conventionalisme.*

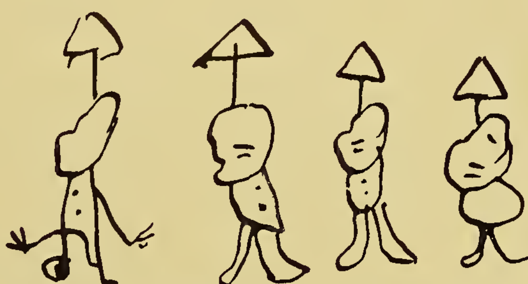
La simplification progressive des formes, la suppression des détails n'ayant pas un rôle à remplir dans le récit, la notation de caractéristiques, tout cela joint à un tracé rapide mène au conventionalisme, c'est-à-dire à l'emploi de signes abstraits dérivés de formes plus complètes et plus concrètes.

Gérard, 7 ans, arriéré, fournit un exemple fort typique de cette évolution. Gérard présente des bonshommes réduits à une tête, un corps triangulaire et deux jambes. Il fait jouer à ces personnages un rôle dans une scène narrée. Les jambes sont tracées chacune par deux lignes verticales dont l'une changeant trois fois de direction, forme

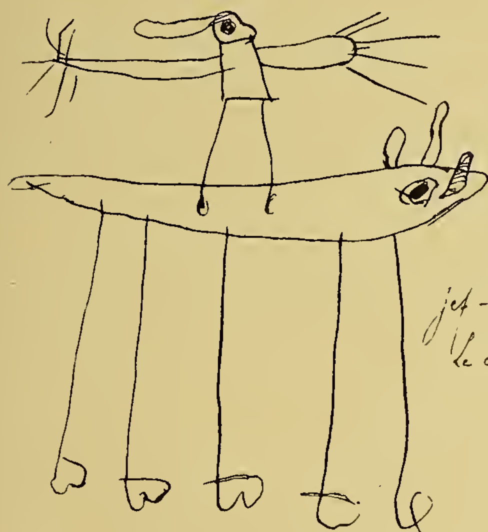


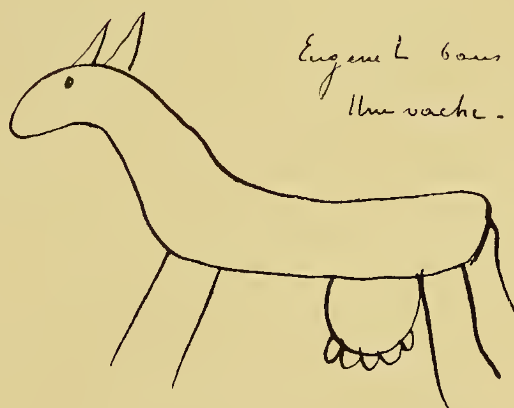




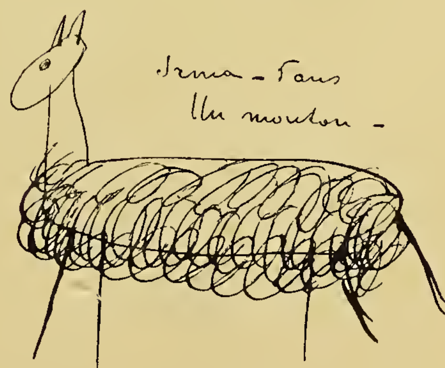


La notation de la caractéristique









le pied, tandis que la seconde ligne forme la jambe. Ce procédé de tracer la jambe est assez compliqué et demande un temps relativement assez grand ; aussi tout l'effort de simplification se porte-t-il sur ce tracé. Gérard arrive à dessiner chacune des jambes par une seule ligne revenant sur elle-même et formant un angle. Il trace ensuite les deux jambes par une seule ligne deux fois brisée.

(Pl. XL.) Gérard note, en outre, des détails caractéristiques, un instrument de musique, qu'il fixe directement sur le visage des musiciens, un drapeau qu'il adapte au corps du bonhomme qui le porte. (V. pl. XL.)

(Pl. XXXVI.) Philippe (cas décrit), fournit également des exemples de conventionalisme dans des dessins narratifs. Son train de colonies, par exemple, est un exemple typique. (Voir pl. XXXVI.)

J'ajoute que ces signes simplifiés sont souvent formés au cours d'une séance dans laquelle la même silhouette est reproduite plusieurs fois. La fatigue vient alors favoriser l'insuffisance du dessin. Dans une séance ultérieure, l'enfant retourne à des formes plus parfaites. Il arrive cependant que des simplifications, voire des déformations, sont conservées dans la suite.

La tendance au conventionalisme s'observe chez tous les enfants qui font du dessin narratif. Elle s'observe avec plus de force chez les imaginatifs profonds, chez lesquels la pensée sort avec impétuosité et est exprimée alors avec le maximum de célérité. Cette tendance se manifeste avec plus ou moins de force suivant l'intérêt que présente le sujet narré et le nombre de personnages mis en scène. Elle peut être fortement contrecarrée par de fortes impressions visuelles qui se sont associées étroitement avec le sujet de la narration comme par exemple la relation de scènes du cinématographe, du théâtre guignol, de la rue un jour de carnaval, etc., etc.

6. *Illustrations de récits. — Enquêtes diverses.*

6. Illustrations de récits. Enquêtes diverses.

C'est le psychologue Earl Barnes qui le premier a publié des travaux sur la reproduction par le dessin d'histoires racontées aux enfants (1893). Les recherches d'Earl Barnes furent reprises en Angleterre par Sophie Partridge et Levinstein entre 1897 et 1900, et en Saxe de 1901 à 1903. Le grand historien allemand Lamprecht les a reprises à son tour sur une très vaste échelle. Il fait faire des expériences dans les principaux pays du monde et s'efforce notamment de recueillir partout l'illustration de l'histoire si connue de Hàns Guck in die Lùft (Jean le Nez en l'air) (1).

Les instructions données par Earl Barnes et qui ont été adoptées par Partridge, Levinstein et Lamprecht sont les suivantes :

Donner aux écoliers une feuille de papier portant leurs noms, prénoms et âge. Lire l'histoire de Hans Guck in die Lùft et dire aux enfants qu'ils ont à dessiner cette histoire : lire une seconde fois avant de les mettre au travail, mais sans attirer leur attention sur telle ou telle partie.

Les écoliers dessineront alors ce qu'ils voudront. Ne leur donner aucun conseil, aucune explication, ne pas répondre à leurs questions. Ils emploieront

(1) Voir chapitre Ier : Les méthodes.

selon leurs préférences, le crayon, l'encre, le pastel, les couleurs. Il faut envoyer tous les papiers, même ceux qui restent en blanc.

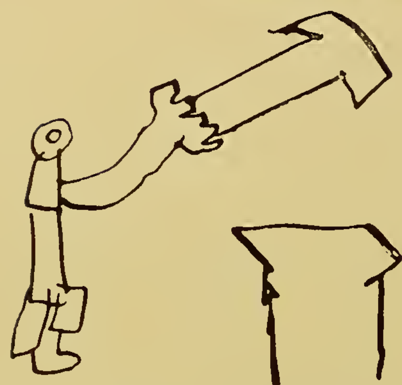
Les recherches d'Earl Barnes ont porté sur 6,393 enfants de 6 à 16 ans. Celles de Levinstein sur 4,943 enfants. Lamprecht a recueilli plus de 15,000 représentations de *Jean le Nez en l'air.* Earl Barnes a noté dans le tableau que je reproduis ci-dessous la fréquence des différentes scènes de l'histoire dans les travaux des enfants qu'il a examinés. *Earl Barnes.*

Fréquence des différentes scènes en %.

AGES	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Va à l'école	8	12	9	8	17	11	17	17	15	12	17
	15	17	16	22	17	17	17	21	19	20	11
Rencontre le chien	84	36	59	57	59	65	67	67	73	66	70
	38	51	43	61	50	58	59	33	67	70	59
Tombe sur le chien	10	15	17	17	23	35	36	41	42	49	50
	8	10	13	23	18	24	27	31	33	41	41
Longe le ruisseau	21	24	26	27	32	33	35	37	45	39	45
	13	12	21	36	26	37	38	41	46	52	41
Tombe dans l'eau	9	4	9	14	13	15	20	22	15	18	25
	2	6	5	11	13	16	14	19	14	20	9
Nage	23	22	22	19	22	23	26	19	30	26	27
	18	24	18	29	15	20	16	22	27	28	30
Est sauvé	34	35	42	39	43	49	53	51	52	52	50
	22	27	30	38	30	33	39	40	36	41	39
Est mouillé	5	7	12	20	18	19	27	29	28	33	31
	13	14	9	20	13	17	19	27	18	27	34
Retourne à la maison	0,7	0,4	0,6	1	2,5	1	1	0,3	0,8	0,7	2,1
	0,6	2	0,6	0,8	0,8	4	1	1,3	0,3	0,5	0,9
Autres scènes	14	8	4	6	8	6	4	1	1	0,7	4
	16	11	15	4	10	8	5	2	3	4	2

Nous voyons d'après ce tableau, que le nombre de scènes représentées augmente avec l'âge. L'enfant ne se rappelle d'abord que les moments principaux, plus tard, il se souvient des scènes intermédiaires. C'est alors que la

Exagération des proportions du détail intéressant



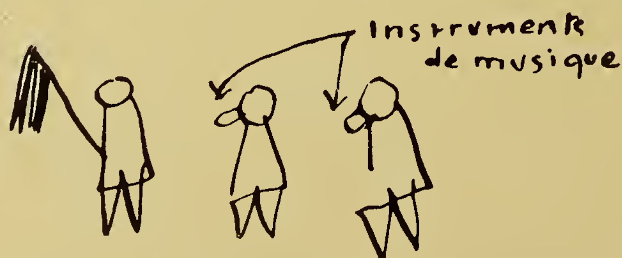






La tendance au conventionalisme





scène, *le chien s'approche*, ou *Hans longe la rive* se présente plus fréquemment que *Hans tombe dans l'eau* ou *Hans tombe sur le chien.* Les catastrophes sont donc plus rarement dessinées que les actions qui les précèdent. Elles sont, il est vrai, plus difficiles à dessiner, mais la scène du sauvetage, qui est la scène la plus complexe à rendre, est l'une des plus fréquemment reproduites. D'ailleurs, l'enfant ne se laisse pas arrêter par la difficulté d'une scène difficile. Il semblerait plutôt ici que l'enfant éprouve plus de joie pendant l'attente soutenue que lors de l'accident. Cette joie se renouvelle lors de l'heureux sauvetage, et c'est pourquoi, sans doute, il reproduit ces scènes qui lui ont procuré plus de plaisir (1).

Levinstein.

Levinstein s'attache à considérer le mode de représentation choisi. Il classe ses 4,943 dessins d'après l'âge des enfants et il constate que la façon de représenter évolue dans une direction tout à fait déterminée.

Chez les enfants de six ans, Levinstein ne trouve que rarement la représentation d'une scène ; généralement le papier est couvert de figures isolées reproduisant pêle-mêle Hans, sa malette, le chien, les sauveteurs, l'eau, etc. L'enfant connaît les personnages et les lieux nécessaires à la reproduction de la scène, il les fixe sur le papier, mais sa pensée vole de l'un à l'autre sans établir de rapports clairs entre les parties isolées. Il est naturel que les dessins de cet âge soient tels. Toute l'âme d'un enfant de 6 ans est là (2). Aussi Levinstein appelle ces dessins des *Fragmentbilder* (image fragmentaire).

Les enfants un peu plus âgés représentent des épisodes isolés de l'histoire. Ils dessinent Hans et le chien se rencontrant, puis à une autre place du papier, Hans le long de la rive, les poissons dans l'eau et les hirondelles haut dans l'air. Selon l'âge et l'intelligence, ces scènes sont plus ou moins clairement distinguées l'une de l'autre, plus ou moins chronologiquement ordonnées. Levinstein voit dans chacune de ces scènes une phrase et ces phrases-images, lues dans une suite logique, racontent l'histoire de Hans. C'est pourquoi, il appelle les images de ce stade des *Erzahlungsbilder* (image-récit).

Levinstein note que c'est généralement vers l'âge de 9 à 10 ans que les enfants passent de *l'image fragmentaire* à *l'image-récit*, laquelle est la plus fréquemment observée entre 11 et 12 ans. Entre la douzième et la treizième année l'auteur note l'apparition d'un troisième mode de représentation de l'histoire. L'enfant dessine une seule image, plus ou moins travaillée. Elle est en quelque sorte une condensation du récit dont elle doit à elle seule donner l'impression. Levinstein appelle ces images : *Stimmùngbilder* (image d'impression).

Sophie Patridge et Levinstein.

Sophie Partridge fit faire à 3,056 enfants anglais l'illustration de l'histoire suivante : *La petite Alice avait un jars apprivoisé appelé Peter. Celui-ci voulait toujours sortir avec sa maîtresse lorsqu'elle quittait la maison. La maman d'Alice s'y opposait et disait que s'il sortait, il lui arriverait malheur. Un jour, Alice remarqua que le jars l'avait suivie sur le chemin ; elle n'allait pas loin, elle lui permit de l'accompagner. Bientôt, elle vit Edouard et son*

(1) Earl Barnes a produit la même répartition mais en opérant sur 1,000 élèves.
(2) Levinstein, p. 36.

grand chien noir Néro dans le lointain. Edouard se coupait un bâton dans le buisson et Néro cherchait un lièvre. Alice voulut regagner sa maison, mais Peter ne voulut pas lui obéir, battit des ailes et cria. Attiré par les cris, Néro accourut, saisit l'aile de Peter et le tint ferme. Au secours ! criait Alice. Edouard accourut, ordonna à Néro de laisser Peter. Néro obéit. Peter était si effrayé qu'il vola dans les bras d'Alice. Edouard donna trois coups à Néro, qui ne pleura pas, car il savait qu'il s'était montré mal élevé, mais il se secoua et Peter s'effraya si fort qu'il quitta les bras d'Alice pour regagner la maison d'où il ne sortit plus jamais.

Les dessins obtenus ont été commentés par Levinstein qui y découvre une courbe, *ascendante* avec l'âge, du nombre des *erzahlungbilder*, et *descendante* du nombre des *fragmentbilder*. — Une observation intéressante est faite par Levinstein qui constate que la courbe des *fragmentbilder* remonte après la onzième année. Après bien des comparaisons de dessins, dit-il, on constate que les *fragmentbilder* des enfants de 12 ans sont d'une autre nature que ceux des petits enfants. On n'y reconnaît pas la reproduction téméraire de figures isolées et d'objets jetés sans rapport l'un à côté de l'autre, mais plutôt un déplaisir, un mécontentement, une irritation contre soi. Ce sont des dessins où l'on voit que le plaisir de raconter est perdu, et que le dessinateur n'était pas en état de fixer une scène unique comme illustration. L'enfant est à l'âge où la critique de soi-même commence à s'accuser ; il est assez vieux pour voir que ses dessins ne sont pas naturels et semblent des caricatures. Ou bien il ne veut pas se blâmer, ou bien sa science répugne à produire des griffonnages informes.

Expériences personnelles. — 1re expérience.

Expériences personnelles. 1re expérience

J'ai voulu m'assurer de la valeur de cette classification des productions du dessin. J'ai fait représenter l'histoire du Petit-Poucet par les enfants de la troisième année gardienne et des deux premiers degrés de l'école primaire. L'histoire avait été contée au cinématographe pendant que la scène se déroulait sur la toile. J'avais recommandé aux institutrices de laisser travailler les enfants, de ne pas répondre à leurs questions et de m'envoyer toutes les feuilles. Intentionnellement, je n'assistai pas au travail des enfants, voulant me mettre dans des conditions de travail identiques à celles dans lesquelles se sont trouvés les auteurs des travaux signalés ci-dessus. Voici quels ont été les résultats :

Dans la classe gardienne (enfants de 5 à 6 ans) tous les travaux (30 élèves) se présentent sous forme de *fragmentbilder*, jetés pêle-mêle sur la feuille de papier. Les enfants racontent certains épisodes, brodent, s'écartent rapidement du sujet proposé pour représenter des sujets à leur choix.

En première année (enfants de 6 à 7 ans et quelques enfants plus âgés) sur 29 copies, il y en a 26 qui présentent uniquement des *fragmentbilder*. — Les autres montrent une série de tableaux séparés par des lignes horizontales. La succession de ces tableaux est assez exacte quoiqu'il y ait quelques lacunes et quelques inversions. Je crois pouvoir classer ces trois travaux dans

les catégories des *erzahlüngsbilder*. Les auteurs sont âgés de 5, 6 et 7 ans. Tous les enfants dont l'âge dépasse de une ou deux années l'âge normal d'une première année d'étude montrent une infériorité réelle dans la présentation de leurs dessins.

Les *fragmentbilder* sont généralement sans aucun ordre chronologique. Le Petit-Poucet au haut de l'arbre est dessiné avant les oiseaux qui mangent la mie de pain jetée en route. Voici par exemple la suite des dessins que je note sur le travail d'un enfant : Le père et la mère causent dans la maison. — Petit-Poucet au haut de l'arbre. — La maison de l'ogre. — L'ogre. — La femme de l'ogre. — Les filles de l'ogre devant le lit (au nombre de six). — Trois filles sautant à la corde. — Le lit avec sept petits garçons. — Un poêle. — Les oiseaux mangent la mie de pain jetée sur le sol.

Pour la fréquence de certaines scènes, sur 25 dessins, je note vingt fois le Petit-Poucet juché sur l'arbre, treize fois les oiseaux picorant la mie de pain, et neuf fois le Petit-Poucet écoutant sous la chaise de son papa ou de sa maman la conversation de ses parents.

En deuxième année (enfants de 7, 8 ans et quelques enfants plus âgés), le classement devient très difficile. Sur 26 travaux, j'en découvre 18 pouvant être classés parmi les *erzahlüngsbilder*, les huit autres présentent des scènes dans un ordre chronologique, mais avec des lacunes très considérables dans le récit. Les scènes elles-mêmes sont fixées d'une manière fort incomplète. Les frères sont laissés de côté dans plusieurs scènes.

Les travaux de la quatrième année d'études (9 à 10 ans et quelques élèves plus âgés) ne présentent plus de *fragmentbilder* et pas davantage d'*erzahlüngsbilder*. L'histoire est illustrée par trois ou quatre images qui représentent les épisodes les plus importants. Ces images sont dessinées avec beaucoup de soin et la plupart sont accompagnées de courtes légendes. Elles ne sont pas toujours présentées dans un ordre chronologique.

En somme les résultats obtenus étaient fort semblables à ceux signalés dans les travaux des divers auteurs d'enquêtes. La courbe des *fragmentbilder* diminuait rapidement et celle des *erzahlüngsbilder* augmentait rapidement. L'évolution était cependant beaucoup plus rapide chez mes sujets. Cela doit tenir d'une part à ce fait que l'histoire avait été à la fois narrée et représentée, et d'autre part à ce que j'examinai les travaux par classe et non par âge.

2e expérience.

Dans une troisième année d'école frœbelienne (enfants de 5 à 6 ans), entraînée au dessin libre, je fis raconter l'histoire du petit Chaperon-Rouge. L'institutrice avait dessiné au tableau noir dans un ordre chronologique les principales scènes de l'histoire. Ces images étaient cachées par des bandes de papier. L'institutrice lut l'histoire très lentement dans le livre publié par la librairie moderne (1). A mesure que celle-ci se déroulait, l'assistante enlevait *2e expérience.*

(1) Perrault Charles : Histoires ou Contes du temps passé avec des moralités. Paris, Librairie moderne.

les papiers cachant l'illustration. L'institutrice s'arrêtait pour laisser regarder l'image, permettre aux enfants d'échanger leurs impressions, donnait s'il le fallait des explications, puis continuait le récit.

L'histoire fut ensuite représentée en action par quelques enfants qui, pour la circonstance, revêtirent des attributs de papier destinés à empêcher toute confusion. Toute la classe prit part à cette reconstitution du récit. Les petits acteurs furent tenus de répéter exactement les paroles de chacun des personnages. Aucun détail ne fut oublié. J'étais absolument convaincu que les enfants possédaient parfaitement le conte du petit Chaperon-Rouge. Le même jour, ils reçurent une feuille de papier et un crayon et furent invités à représenter l'histoire. Les résultats sont intéressants. Une personne qui n'aurait pas assisté à l'expérience classerait la plupart des dessins obtenus dans la catégorie des *fragmentbilder* (images fragmentaires) et cependant ils appartiennent tous à celle des *erzahlungsbilder* (image-récit). Mais je n'ai cette certitude que parce que j'ai assisté à la séance de dessin. J'ai suivi dans leur travail un certain nombre d'enfants, j'ai noté les manifestations de langage parlé ou mimé qui étaient extériorisés pendant que le crayon fixait des croquis, apparaissait dès lors comme des centres, des noyaux autour desquels venaient se fixer les commentaires nécessaires pour passer à une étape nouvelle.

Ces noyaux sont par exemple : *Chaperon-Rouge ; le loup ; la forêt* représentée souvent par un seul arbre ; *la maison de bonne maman ; la galette ; le loup habillé en grand'maman*, etc.

Chez trois enfants, je note des ajoutes au récit primitif. Le premier représente l'enterrement de la grand'mère ; le second montre le papa, armé d'une forte hache, allant tuer le loup ; le troisième dessine le père et le frère du Chaperon, et les bûcherons de la forêt.

*
* *

En me rendant à l'école où s'étaient faites mes premières expériences, j'ai pu me rendre compte qu'un certain nombre d'enfants n'ayant dessiné que des *fragmentbilder* dans l'illustration du Petit-Poucet connaissaient parfaitement l'histoire et étaient à même de la raconter dans tous ses détails. Le récit oral avait-il suppléé à la reproduction d'un certain nombre d'images ? La pensée avait-elle continué le récit pendant que le crayon s'attardait à fixer certains épisodes ? La pensée toujours en avance était-elle revenue en arrière à certains moments pour combler certaines lacunes rappelées par la vue des croquis d'une compagne, ou par des bribes de récits murmurés dans la classe ? Il est bien difficile de l'établir ainsi après coup, et dès lors, il devient impossible de différencier avec certitude les *fragmentbilder* vrais — qui montrent qu'il ne reste du récit que des bribes décousues, des îlots plus ou moins étendus, — des faux *fragmentbilders* qui n'apparaissent tels que parce qu'ils sont isolés des autres manifestations de langage formant avec eux une unité.

Et ceci me permet d'insister encore sur les dangers des enquêtes pratiquées sur de grandes masses d'enfants et de l'interprétation faite après coup de leurs dessins.

Sans doute, l'allure des courbes obtenues par Barnes et Levinstein est intéressante et donne certaines indications générales qu'il est bon de faire connaître mais la signification exacte de ces courbes n'apparaîtra que par l'étude systématique et suivie de cas particuliers.

7. *La transparence des corps opaques.*

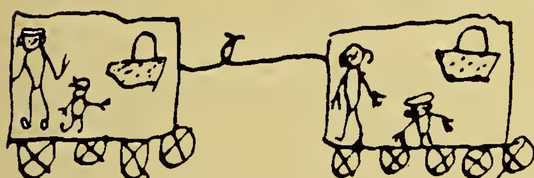
7. La transparence des corps opaques

La tendance-langage du dessin de l'enfant et son désir de représenter tout ce qu'il sait de la chose qu'il dessine l'amène à négliger l'opacité des corps.

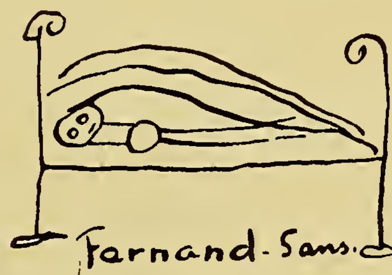
L'étude des dessins obtenus à propos du sujet : *La maison paternelle* met en évidence que la grande majorité des enfants jusqu'à l'âge de 9 à 10 ans

Le dessin-langage
La transparence des corps opaques

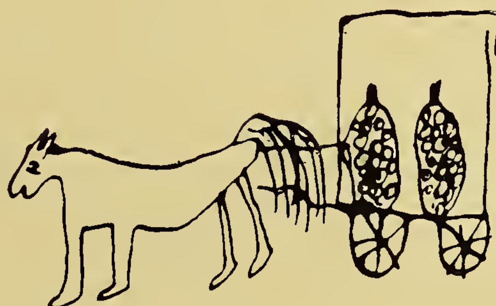
PLANCHE XLI

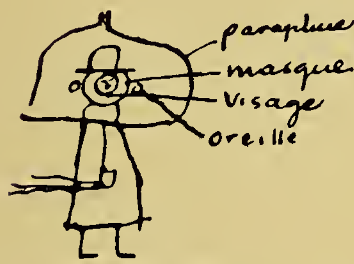


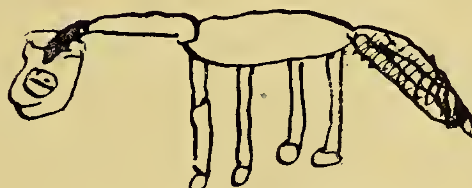


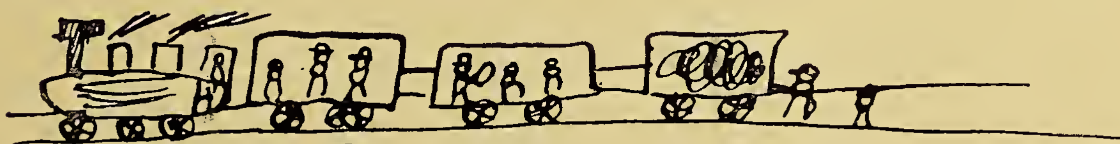












ne tient pas compte des murailles et dessine sur la façade ce qui se trouve à l'intérieur de l'habitation.

Je fis traiter par les enfants d'une troisième année de l'école Frœbel (5 à 6 ans), entraînés au dessin libre, le sujet suivant : *Une petite fille est morte, on va l'enterrer, dessinez le corbillard qui se rend au cimetière.*

Dix-huit enfants sur vingt remirent un travail dans lequel la morte était visible et dessinée sur le corbillard. Les deux autres n'avaient pas dessiné le cadavre mais ils avaient exprimé le besoin de venir expliquer à l'institutrice qu'on ne pouvait pas voir la petite fille parce que le cercueil est fermé et en bois.

J'ai réuni quelques exemples intéressants de cette négligence de l'opacité des corps.

Victor B., 5 ans et demi, enfant intelligent, mais malingre, chétif et timide. Victor se représente avec son papa en chemin de fer. Ils sont munis d'un panier de bonbons. Les bonbons sont vus à travers la paroi du panier et les personnages et le panier sont (Pl. XLI.) vus à travers la paroi du wagon. (V. pl. XLI.)

Pestelaci, 4 ans, dessine un monsieur qui a mangé beaucoup de pommes de terre. Il montre les pommes de terre dans le ventre.

Fernand H., 5 ans et demi, dessine des gens au lit. Il les fait voir à travers les (Pl. XLI.) couvertures. (V. pl. XLI.)

François K., 8 ans, dessine une cafetière. Il montre le sac à travers la paroi du (Pl. XLI.) récipient. (V. pl. XLI.)

Rachel M., 5 ans et demi, intelligente, représente une charrette chargée de sacs de pommes de terre. Les pommes de terre sont dessinées sur le sac et le sac sur les parois (Pl. XLI.) de la voiture. (V. pl. XLI.)

Auguste S., 12 ans (anormal, cas décrit), représente des scènes de carnaval. Il dessine notamment un monsieur se promenant masqué sous un parapluie. Le visage (Pl. XLI.) se voit à travers le masque et à travers l'étoffe du parapluie. (V. pl. XLI.)

Charles R., 12 ans (cas décrit), dessine un chat, la tête enfoncée dans un pot au lait. (Pl. XLI.) La tête est vue à travers la paroi du pot. (V. pl. XLI.)

Au cours des divers chapitres de l'ouvrage, d'autres exemples de cette tendance sont signalés. Ce sont les membres vus à travers les vêtements (chap. II), les œufs marqués dans le corps de la poule (chap. III), les gens vus à travers la paroi du train, d'une voiture, du tram, d'une maison, etc.

CHAPITRE IX

Le Dessin spontané et libre dans ses rapports avec l'état de développement intellectuel de l'enfant

SOMMAIRE

Le dessin spontané et l'intelligence. Deux points de vue.

Les rapports du dessin spontané et libre avec l'état de développement intellectuel des enfants sont susceptibles d'être considérés sous deux points de vue très différents.

Tout d'abord, envisageant le dessin libre comme forme d'expression, nous pouvons rechercher dans quelle mesure ce langage peut nous éclairer sur l'activité intellectuelle des enfants et nous apporter des indications sur la puissance de l'attention, de l'imagination, de la volonté même, sur la forme des idées qui apparaissent le plus souvent dans le champ de la conscience, sur l'exactitude de certains concepts, sur les influences morales du milieu, etc.

D'autre part, on peut envisager les dessins au point de vue de leur valeur représentative et mettre l'aptitude au dessin en rapport avec les autres aptitudes.

1. — Le dessin spontané et libre comme champ d'étude de l'activité psychique de l'enfant.

I. Le dessin spontané et libre comme champ d'étude de l'activité psychique de l'enfant.

Quelques auteurs ont déjà attiré l'attention des éducateurs sur le parti à tirer de la lecture des dessins spontanés des enfants. Je citerai notamment Earl Barnes qui, dans ses « Studies in Education » a présenté une série de dessins analysés et commentés, de manière à mettre en évidence ce qui dans ces dessins exprime la vie et l'esprit de l'enfant. Je citerai aussi Lukens qui se fit raconter par 250 enfants de 5 à 6 ans l'incendie d'une maison et fit dessiner la scène par 250 autres enfants du même âge. Lukens constata que les dessins furent beaucoup mieux ordonnés que les récits. Ils contenaient également beaucoup de données et de détails que les enfants n'avaient pas songé à donner oralement.

Cet auteur rapporte encore que fréquemment le dessin révèle des compréhensions défectueuses chez l'enfant. Il signale notamment que pour l'histoire de « Jack and Jill » les dessins libres ont révélé qu'un des enfants prenait Jack et Jill pour des chats ; un autre, pour des frères jumeaux, un troisième pour des seaux d'eau, etc.

Moi-même, j'ai signalé dans un rapport, écrit en 1901, combien mes observations sur les dessins libres d'enfants anormaux m'avaient servi à éclairer leur psychologie ; et dans les conclusions de mon étude parue en 1905 (1), je m'exprimais de la manière suivante :

a) A l'origine, le dessin est pour l'enfant une forme de langage. Ses dessins tracés spontanément, sans entrave, c'est-à-dire sans que l'on refrène les autres manifestations de vie qui les accompagnent généralement — exclamations, besoin de confidents, désir d'extérioriser à la fois par la parole, le geste et le dessin — donnent des indications précieuses sur les idées qui le dominent, les détails qui le frappent et dont il se sert pour caractériser ses personnages. Les croquis de l'enfant nous disent s'il est capable de s'intéresser à une chose, s'il observe, si son esprit est essentiellement variable et superficiel, s'il a de l'imagination, et, dans une certaine mesure, quelle est la nature de ses associations d'idées.

(1) « Le dessin spontané de l'enfant au point de vue pédagogique ». Ecole Nationale, V. 5 juin 1906, p. 550.

b) L'analyse des dessins a montré que l'évolution de ceux-ci n'est pas constante, qu'il y a des arrêts, des retours à des stades antérieurs ; que pendant des semaines, des mois entiers certains enfants ne *donnent* plus rien, ne tracent plus que des sujets isolés, ne cherchent plus à composer des scènes.

La comparaison avec les dessins tracés antérieurement donne donc des indications extrêmement précieuses pour l'observation de l'enfant. Elle constitue quelque chose comme un baromètre des dispositions intellectuelles du sujet que l'on observe. La collection des dessins spontanés tracés par un enfant dans le courant d'une année permettra de constituer un graphique des fluctuations de son activité intellectuelle. L'instituteur qui observe ainsi une régression chez certains de ses sujets est prévenu, il peut utilement faire intervenir le médecin, car il se passe dans l'enfant, quelque chose d'anormal qu'il appartiendra au médecin spécialiste de démêler.

Nous ne possédons aucun criterium pour juger l'évolution de l'enfant. Le travail scolaire doit fatalement donner à ce sujet des indications très vagues. La dictée, le calcul, la lecture, l'écriture, etc., mettent surtout en jeu des mécanismes créés par l'enseignement et tous ces mécanismes peuvent continuer à fonctionner de manière satisfaisante, alors que, cependant, les facultés supérieures subissent des modifications sérieuses.

Les indications fournies par le dessin spontané, surtout dans les classes inférieures et dans les classes d'anormaux, — là où le dessin est avant tout une représentation d'idées, un mode de langage — sont donc extrêmement précieuses.

Précautions à prendre pour émettre un jugement sur la mentalité d'un enfant d'après ses dessins libres

Il y a cependant des précautions à prendre pour l'utilisation des dessins libres et spontanés dans l'élaboration d'un jugement à porter sur l'état psychologique d'un enfant normal ou anormal.

Il ne peut, à mon avis, être établi de jugement que sur une collection comprenant au moins une bonne vingtaine de dessins. Il faut que l'observateur soit présent lorsque l'enfant dessine et qu'il annote soigneusement toutes les autres manifestations de langage qui accompagnent le tracé. Il faut aussi envisager deux éventualités : l'enfant se sert-il fréquemment du dessin pour extérioriser ses idées ou bien l'enfant n'a-t-il jamais ou presque jamais dessiné ? Il est, en outre, utile de considérer la manière dont l'enfant travaille, le temps employé, et il est tout à fait nécessaire, pour établir un jugement, de comparer les diverses productions d'un enfant, classées chronologiquement.

J'ajoute encore que ces investigations ne sont pas susceptibles d'être ramenées à des nombres fixes, ce qui est de grande importance au point de vue de la psychologie comparative. Tous ceux qui *ont vécu* avec des enfants et qui ont expérimenté les tests se ramenant à des données numériques ou autres mesures exactes savent combien ces données sont brutales. Je ne crois pas que la psychologie de l'enfant soit susceptible de se ramener à des formules. Je reconnais aux recherches que l'on a appelées de psychologie

expérimentale une importance très grande, mais j'ai cette conviction que des travaux de psychologie descriptive sont tout aussi nécessaires, et que les investigations dans les deux domaines sont appelées à se compléter.

Dans les pages qui suivent, je n'ai d'autre but que de montrer toute l'importance de la question, qui mériterait d'être traitée dans un ouvrage spécial.

Je présenterai en premier lieu et j'analyserai un cas typique que j'ai suivi pendant deux ans, puis j'envisagerai successivement en des paragraphes différents : le dessin spontané et l'imagination de l'enfant, le dessin spontané et le milieu moral de l'enfant, la manière dont l'enfant travaille. J'ai traité dans le chapitre « l'automatisme » le rapport de l'attention et du dessin spontané.

Le dessin spontané utilisé pour l'étude de la mentalité. Analyse d'un cas. — François M...

Le dessin spontané utilisé pour l'étude de la mentalité. — Analyse d'un cas. — François M...

Le petit François M. est un enfant anormal de la section spéciale de l'Ecole nº 7 de Bruxelles. J'ai eu l'occasion de l'étudier pendant environ deux ans. Il avait un peu plus de six ans lorsqu'il me fut confié.

La mère (1) de François avait 29 ans lorsqu'elle le mit au monde. C'était son septième enfant, dont trois lui avaient été donnés par un premier mari. Du premier lit, un seul enfant reste en vie ; les autres sont morts en bas âge. Du second lit, deux des quatre enfants sont morts d'une méningite.

Le père est allumeur de réverbères ; peu instruit, il avait 23 ans lorsque François vint au monde. La famille (cinq personnes) habite dans une seule chambre.

François a été classé sous la rubrique : « Anormal, idiotie légère avec audi-mutisme. » Mais ce sont là des termes vagues qui n'expliquent rien du tout et dont l'application est généralement dépendante de symptômes superficiels. Appliquées souvent après un examen de quelques minutes, ces étiquettes ont, en outre, le grand inconvénient de faire croire à une très grande simplicité là où en réalité nous nous trouvons en présence de problèmes d'une excessive complexité.

Avant de présenter et d'analyser les dessins spontanés et libres de François, je vais donner ici les notes que j'ai recueillies dans mes cahiers d'observation et se rapportant au langage et à la manière d'être de François en classe.

Notes sur la manière d'être en classe et le langage de François M.

Notes sur la manière d'être en classe et le langage de François M...

L'enfant a été amené à l'école nº 7 en février 1905. Il avait un peu plus de 6 ans. Il ne parlait pas du tout. Sa mère le présenta, affirmant qu'il avait parlé quelque peu vers l'âge de 3 à 4 ans, mais que son langage était incorrect. Des enfants s'étaient moqués de lui ; il avait refusé de continuer à parler.

François fut placé dans la classe de Mlle L..., le 6 février, classe d'enfants anormaux. Pendant tout le temps qu'il resta chez Mlle L..., il n'articula pas un mot. L'institutrice le questionnait parfois ; il regardait vaguement devant lui, les mains pendantes, sans avoir l'air d'entendre. Parfois, quand les enfants disaient ou faisaient une chose drôle et que tout le monde riait, François esquissait un léger, tout léger sourire, mais n'articulait pas un seul mot.

Le 20 mars, je l'adopte (1re année d'enfants arriérés). Je le prends sur mes genoux, je lui parle de la classe, des camarades qui seront ses grands frères, puis de sa famille.

---

(1) Elle est morte à l'âge de 40 ans, peu après que j'eus abandonné mes observations sur son enfant. Le mari ignore ou n'a pas voulu indiquer la maladie dont sa femme est morte.

Pendant que je parlais ainsi, son frère âgé de 12 ans, élève de l'école et que j'avais fait appeler, fait son entrée. François regarde son frère et reste insensible, aussi impénétrable qu'avant.

Quand je lui demande de me donner la main, il ne bouge pas ; mais quand j'avance la mienne, il m'obéit immédiatement.

Je l'invite à montrer son nez ; il ne bouge pas, mais sourit légèrement. Les autres élèves lui montrent le nez et font le geste un nombre considérable de fois, l'exhortant à le faire aussi. Il ne bouge pas, malgré les exhortations de ses camarades.

Durant la récréation, l'intérêt que j'ai manifesté à François en classe lui amène de nombreux amis qui viennent l'inviter à participer à leurs jeux. « Veux-tu venir avec moi ? — Veux-tu courir ? — Veux-tu me donner la main ? » Il les regarde tous d'un air indifférent et ne dit mot. Il tient cependant la main du petit G... qu'il connaît parce qu'il est son voisin.

Quand G... veut le quitter, il le tient plus fortement et se montre décidé à rester auprès de ce petit camarade.

Le lendemain, il veut me faire comprendre qu'il doit se rendre à la cour ; il montre son pantalon, en se levant pour sortir. Il a pris la main de son petit voisin G... et le regarde, avec dans les yeux cette prière : « Viens avec moi ? »

Ses petits camarades le comblent de cadeaux ; il accepte tout, sans dire un mot. Je parviens à lui faire dire une seule fois, avec énormément de peine : « Da menhier » (bonjour, Monsieur) sans voix, rien qu'avec les lèvres.

Le 27 mars 1905, il devient très remuant ; il est apprivoisé, mais ne dit rien encore. Il sourit fréquemment ; il fait même des espiègleries. Il pousse le bras de son camarade. Pendant la leçon, il fait des mines si drôles que toute la classe éclate de rire. Il s'en aperçoit et semble y prendre goût. A la leçon de gymnastique eurythmique, le même jour, il essaie de suivre les autres, mais il est toujours en retard. Il voudrait imiter ses camarades, mais il ne commence un mouvement que lorsque les autres l'ont fini. Il est très amusant, aussi suis-je obligé, afin que la leçon puisse continuer, de l'asseoir sur un banc près du mur, en l'invitant à regarder comment font ses condisciples. Pendant que les camarades travaillent, il essaie de faire des farces ; à un moment donné, comme les élèves étaient accroupis les bras en avant, il s'approche rapidement de celui qui est le plus près de lui, et, le poussant, le fait tomber en arrière. Il semble avoir énormément de plaisir de ce qu'il a fait.

Je fus obligé, pour conserver le bon ordre dans la classe, de le punir. Je le conduisis dans la salle contiguë séparée par une légère cloison de bois ; il resta immobile, sans pleurer à l'endroit où je le plaçai. Mais au moment où fut jouée la marche finale qui doit faire défiler les enfants pour la sortie de la salle de gymnastique, il se mit à crier très fort. C'était la première fois que je percevais le son de sa voix. J'allai voir ; il était resté dans son coin, il ne pleurait plus. Il me regarda avec de grands yeux fixes. Je lui demandai s'il serait gentil. Il remua les lèvres et souffla « sans voix » un imperceptible « Ja Menhier » (oui Monsieur).

Afin de l'amener à parler, je lui avais donné un camarade âgé de 10 ans, très patient, aîné d'une famille de plusieurs enfants et dressé à conduire ceux-ci. Je lui avais donné pour mission de faire jouer le petit François, de lui parler beaucoup et aussi de l'amener à parler. Les résultats de ce système, surveillé de près, se firent bientôt sentir. Petit à petit, il commença à exprimer un « Jo » ou un « Neie Menhier ».

Là se borna son vocabulaire pendant plusieurs mois. J'avais convoqué la maman et lui avais donné diverses indications sur la manière de procéder pour provoquer le désir de parler chez son fils. Des exercices systématiques tentés de temps à autre ne produisaient aucun résultat. Je lui montrais des objets, des images, je lui citais les noms, les lui répétant dix et quinze fois de suite, sur des tons différents, le sollicitant à les répéter après moi. Jamais il ne s'y décida. Il se contentait, après de nombreuses sollicitations, à remuer vaguement les lèvres mais aucun son ne sortait de sa bouche. Cette indifférence n'était d'ailleurs pas spéciale au langage ; l'enfant ne voulait rien faire ou plutôt ne désirait rien faire. Le dessin, le modelage, les jeux le laissaient parfaitement indifférent.

A la rentrée, je constatai qu'il semblait avoir gagné un peu dans son langage ; je le surpris plusieurs fois exprimant des phrases avec des camarades. Je pus obtenir parfois quelques mots, quelques lambeaux de phrases. Son langage est très maladroit ; il fait l'effet de quelqu'un qui débute dans une langue étrangère et qui n'ose pas se laisser aller. Parfois, il s'enhardit et dit très fort quelques mots dont il est certain : « Neie, menhier » et pour se disculper et accuser un voisin : « Hij menhier ! Hij menhier ! » (lui, monsieur !) Il se lève alors, est très surexcité, gesticule très fort et montre le bras tendu et avec insistance l'enfant qu'il accuse.

A la cour, en promenade, je le surprends à parler haut avec des camarades, mais ce qu'il dit n'est jamais constitué par plus de deux ou trois mots, répétés plusieurs fois. On sent en lui la certitude de bien prononcer ces mots.

Octobre 1905. — En classe, François parle maintenant, mais toujours très bas, en remuant à peine les lèvres. Il a peur qu'on ne l'entente. Quand une personne étrangère vient visiter la classe, il veut bien dire : « Da menhier », mais c'est tout ce qu'on peut tirer de lui. Les mots qu'il exprime sont déformés ; il ajoute souvent des finales qui n'existent pas : « Mijne neust » (mijne neus, mon nez).

13 janvier 1906. — Je le fais chanter après d'autres élèves. Il y a entraînement. Il débute bien, avec force, trop de force même, puis cette impulsion première diminue vite, et, à la fin du premier vers, il n'y a plus rien. Je l'excite encore, je parviens à lui faire donner de temps en temps quelques sons articulés émis du bout des lèvres. Puis après un moment de silence complet, nouvelle impulsion un peu plus forte.

Il semble qu'il y ait dans cet enfant accumulation lente d'énergie sur l'idée de « chanter », puis quand la provision est suffisante, il y a décharge complète, brusque, violente de toute l'énergie, ce qui nécessite une nouvelle charge avant de permettre de reprendre le chant.

15 janvier 1906. — Sur demande, il montre ses yeux, ses oreilles, son nez, sa bouche, ses dents, sa langue. Il confond front (« voorhoofd ») avec tablier (« voorschoot »).

Il connaît et désigne sans erreur la série d'objets familiers suivants : un âne, une bouteille, une quille, une toupie, une cuiller, une balle, du chocolat, le pied d'un cheval, une clef, une bobine, une brosse, un bas, un dé, une pantoufle, une bille, un clou.

Je lui montre ensuite chacun des objets de cette série et l'invite à m'en donner le nom. Ceux-ci sont fortement estropiés, mais on peut cependant les reconnaître.

Compréhension du langage.

Compréhension du langage chez François M.

30 janvier 1906. — « Donne-moi ta main ? » — Il regarde d'abord, puis lève légèrement la main vers moi.

— « Va ouvrir le robinet ? » (de la fontaine de la classe). — Il me regarde, ne bouge pas. Je répète plusieurs fois sans résultat.

— « Va ouvrir la porte ? » — Il reste sans bouger. Je répète cinq fois lentement, sur un ton engageant. Il ne se dérange pas. Il regarde les élèves, les interroge du regard. Ceux-ci, malgré mes exhortations font de petits signes. François, après beaucoup d'hésitations et en se retournant plusieurs fois, se dirige à pas traînants vers la porte. Il s'arrête à tout moment et semble attendre une parole d'acquiescement. Il met enfin la main sur le bouton de la porte.

— « Donne-moi l'encrier ». — Il a un premier mouvement impulsif bon, il touche l'encrier de la main, puis me regarde hésitant ; je ne bouge pas. Il croit s'être trompé et saisit une latte de bois ; il hésite à me la tendre. Je répète la question. Il met de nouveau d'un mouvement brusque la main sur l'encrier mais ne va pas au-delà. Je lui dis : « C'est bien, donne ! » Il me tend alors l'objet demandé.

— « Mets ta main sur la tête ? — sur le dos ? — Assieds-toi ? » — Bien. (Action souvent faite en classe.)

— « Couche-toi par terre, sur le ventre ? » Nombreuses sollicitations, encouragements, etc. — Il ne parvient qu'à s'asseoir par terre.

— « Va chercher un morceau de craie ». — Il prend d'abord une touche se trouvant près de lui. Après de nombreuses répétitions, il finit par comprendre et va jusqu'au bac à craie. Là, il hésite, attend l'approbation, l'encouragement nécessaire à engendrer l'impulsion pour aller jusqu'à une nouvelle étape. Enfin, il saisit le morceau de craie. Il a l'air heureux. Je lui dis de dessiner un bonhomme. Il trace quelques traits.

— « Donne-moi tes galoches ? » — Il se baisse pour les prendre, puis aperçoit le sabot d'un condisciple à portée de sa main. Il le prend et me le tend. Je lui répète en appuyant : « Ta galoche ». Il comprend.

Le dessin spontané de François M... (Planches XLII, XLIII, XLIV.)

Le dessin spontané de François M.

Au début de l'année scolaire 1904-05, François a 6 ans. Il manifeste une instabilité complète, et il est tout à fait impossible de l'intéresser au travail. Ce n'est que progressivement que je parviens à lui faire garder un crayon en main ; mais il lui est impossible de s'en servir. François examine le crayon, regarde ce que font ses camarades, mais ne se laisse pas entraîner à les imiter.

Vers **janvier 1905,** il consent après de nombreuses sollicitations à faire quelques petits traits, ces traits sont incohérents et l'enfant ne regarde même pas son travail. Souvent, j'essaie de l'amener au dessin, je lui parle et je fais un petit bonhomme en disant : « Regarde ; je fais un petit rond ; c'est la tête ; — voici encore un petit rond, c'est le corps, etc. — Mais son attention fuit, il n'écoute pas, il ne regarde pas, il n'a pas l'air de me comprendre. Je fais faire des exercices d'entraînement, qui demeurent tout aussi infructueux d'ailleurs, par un de ses condisciples, aîné d'une famille nombreuse et habitué à s'occuper de ses frères.

Dans les derniers mois de l'année scolaire 1904-1905, il lui arrive parfois de faire quelques traits, tout petits. Il se couche sur sa feuille de papier et tient son crayon à pleine main.

En mars 1905, un jour qu'il est particulièrement bien disposé, je lui donne un cahier de dessin et un crayon. Il trace au centre de la page un petit rond au milieu duquel il marque deux points, puis il tourne la feuille et reproduit le même dessin, au milieu d'une nouvelle page ; il continue ce jeu sur toutes les pages du cahier. Parfois, il omet les points. Je lui montre un de ses dessins, en lui demandant ce que c'est. Il me regarde et ne semble pas comprendre ; malgré mes demandes réitérées sous diverses formes, il ne répond pas.

Je lui demande alors de me faire un bonhomme ; il trace son cliché (rond et deux points). Je lui demande de me montrer la tête, il ne bouge pas. J'insiste, et il place son crayon sur le bord du rond. Je lui demande encore : « C'est la tête ça? » — Il me regarde sans répondre, et je ne parviens plus à lui faire montrer quoi que ce soit, ce jour-là.

Le 24 mars 1905, je lui donne un cahier d'écriture et un crayon. Pendant que les autres écrivent, il trace de haut en bas sur son cahier des lignes verticales de toute la hauteur de la page.

Je l'arrête un moment, je lui fais de grossiers croquis sur son cahier, en les lui expliquant, désirant me rendre compte s'il ferait un effort pour imiter le modèle. Il n'en est rien. — Aussitôt que je lui ai remis son crayon, il recommence à couvrir ses pages de grandes lignes verticales. Il ouvre son cahier au hasard, tourne cinq ou six pages à la fois, puis quand il arrive à la fin du cahier, il reprend ses premières pages. Il trace ses lignes avec rapidité et en appuyant fortement sur son crayon.

Les jours suivants, j'essaie de le mettre au tableau noir et de lui faire tracer des caractères d'écriture. Il recommence sans se lasser ses grandes lignes verticales.

En **mai 1905,** il semble chercher à diriger son crayon. Il fait quelques lignes brisées en tenant toujours son crayon à pleine main, malgré mes démonstrations nombreuses. Il se lasse vite de cet exercice.

Le **30 mai 1905,** il arrive à tracer une forme se rapprochant du cercle ; mais ce tracé

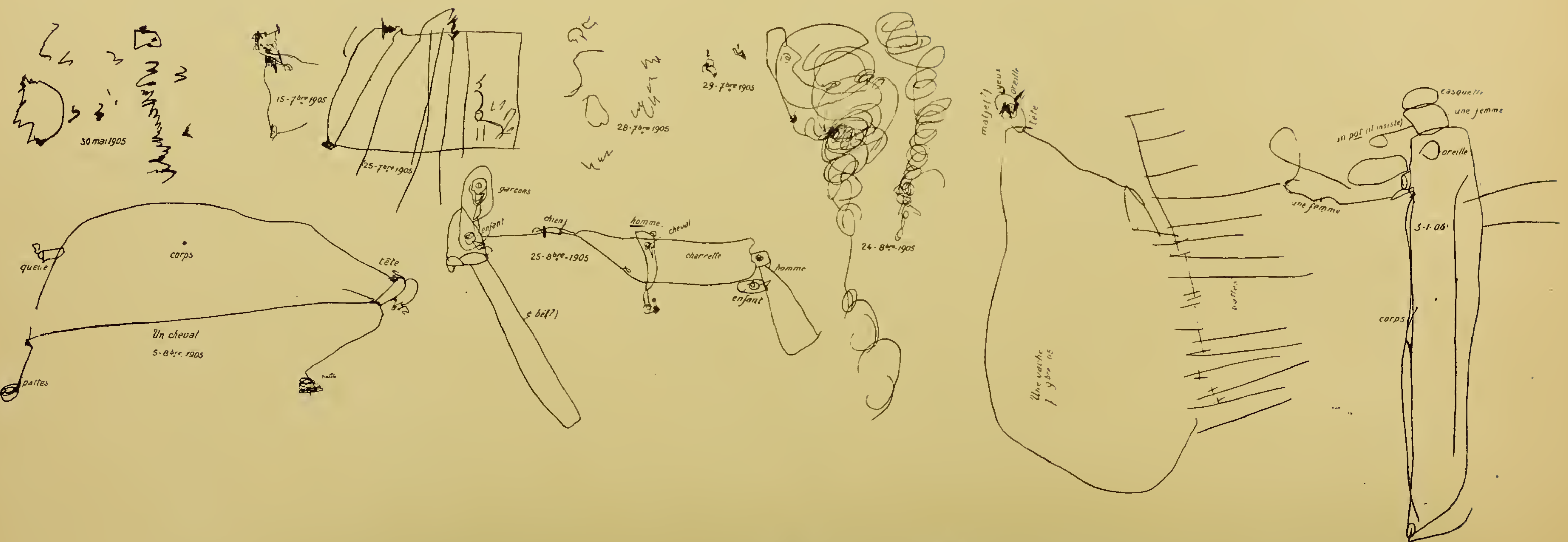


PLANCHE XLII.

Les dessins de François M.. (Voir analyse page 158)

est plutôt dû au hasard. L'enfant ne regardant pas son papier. Il n'attache aucune signification à ces traits. (V. pl. XLII.) (Pl. XLII.)

Son dessin ne se modifia guère jusqu'à la fin de l'année scolaire (juillet 1905). En septembre, après les vacances, je le repris, et le suivis systématiquement.

*
* *

Peu après la rentrée des classes (15 septembre), François ne sait se décider à dessiner. Il ne consent à le faire qu'après de nombreuses sollicitations. Il tient toujours son crayon à pleine main et trace sans regarder ce qu'il produit. Il ne semble éprouver aucun plaisir à ce travail; son inattention est complète, ses dessins sont très petits.

25 septembre 1905. — Il semble mieux disposé, il remplit sa feuille de traits parmi lesquels la verticale domine, puis l'horizontale. Quelques courbes aussi. Il travaille par intermittences ; après avoir fait quelques traits rapidement, il s'arrête et appuie fortement son crayon sur le papier.

28 septembre 1905. — Son attention est en déficit aujourd'hui. Les dessins sont composés uniquement de petites lignes brisées, dispersées sur la feuille et peu nombreuses.

29 septembre 1905. — L'attention a encore diminué. Il ne sait se décider à commencer un tracé. Je l'engage à dessiner un bonhomme. Il attend longtemps et après de nouvelles sollicitations plus pressantes, il prend son crayon de la main droite et en dirige la pointe de la main gauche, il couche sa tête sur la feuille de papier, ferme à moitié les yeux, et lentement fait le croquis nº 1. (V. pl. XLII.) (Pl. XLII.)

Il ne paraît pas satisfait de son travail.

— « Qu'as-tu dessiné ? » — « Ne vogel » (un oiseau).

— « Fais un homme, maintenant ». — Il fait le croquis nº 2.

— « Qu'as-tu dessiné ? » — « Ne man » (un homme).

— « Où est la tête de ton bonhomme ? » — « Là ». (Il montre la partie supérieure.)

— « Et son corps ? » — Il montre la partie inférieure.

— « Et ses bras ? — Ses yeux ? — etc. » — A chaque question, il montre un point quelconque de son dessin.

5 octobre 1905. — François se montre plus éveillé. — Il a dessiné un cheval. Son dessin occupe toute la page ; la tête, la queue, deux pattes sont convenablement orientés. Ce dessin témoigne d'un très grand progrès. La compréhension du dessin comme représentation visuelle semble être comprise par l'enfant.

12 octobre. — Il laisse vagabonder sa main, trace au hasard, noircit sa page.

13 octobre. — Il est mal disposé encore, et trace sans but, ne représente rien. Il ne donne une signification à son dessin que si la question lui est posée. Il n'y a aucun rapport ferme entre le dessin et l'idée que l'enfant y rattache.

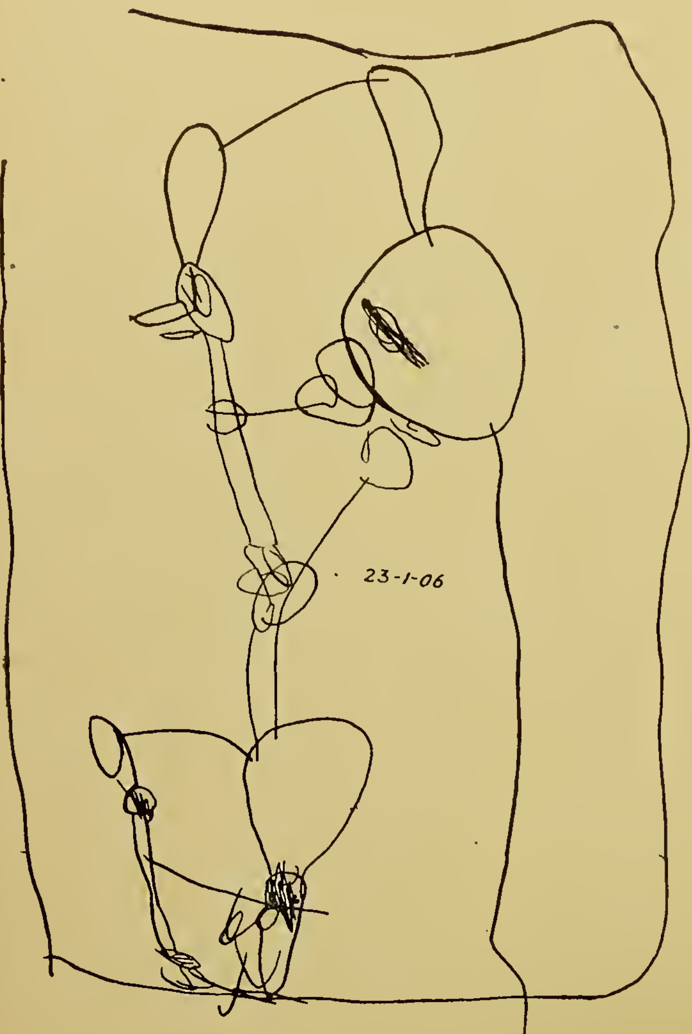
18 octobre. — Il est toujours en déficit. Il noircit sa feuille, ne sait pas fixer son attention, ne regarde pas ce qu'il fait.

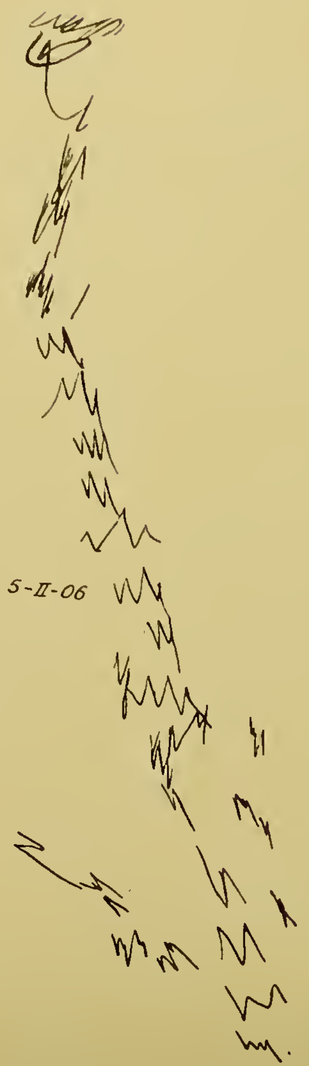
24 octobre. — Il remplit sa feuille de lignes en spirales ; son attention est meilleure, il vient me montrer ce qu'il a fait. (V. pl. XLII.) (Pl. XLII.)

25 octobre. — Il fait un dessin qu'il vient ensuite m'expliquer. Il a fixé beaucoup d'idées. On trouve peu de disposition dans ce dessin, pas de proportions, et peu de rapports visuels de forme. — Une caractéristique : ses sujets ne sont pas isolés, toutes les lignes sont tracées les unes à la suite des autres.

27 octobre. — Dessins incohérents. — On retrouve quelques tracés qui semblent être influencés par des lettres écrites sur le tableau noir.

28 octobre. — Traits incohérents ; les droites dominent, surtout les horizontales ; quelques courbes. — L'attention de l'enfant ne peut se fixer.







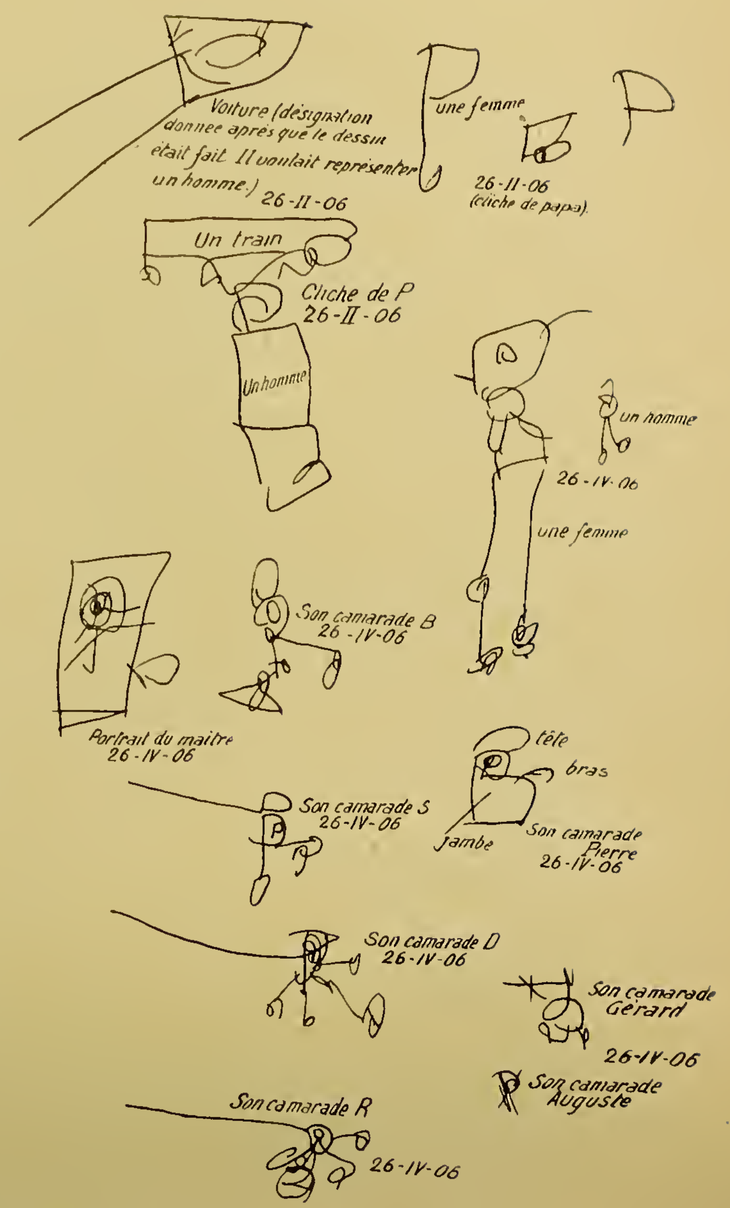


PLANCHE XLIII.

Les dessins de François M... (Voir analyse page 158.)

31 octobre. — Il est plus éveillé et remplit sa feuille de petits traits et de points tracés en frappant la pointe du crayon sur le papier. Il déclare faire la pluie. Il imite un camarade.

7 novembre. — Il dessine une vache qui couvre toute la page. La tête et les pattes sont convenablement orientées par rapport au corps. Il a tracé deux yeux superposés dans la tête ; une oreille est tracée sous la tête. Les pattes sont au nombre de quatorze. Ce dessin montre que notre sujet est particulièrement bien disposé aujourd'hui. Il fixe son attention sur la représentation d'un seul sujet. Il est fier de son travail et l'explique avec plaisir. (V. pl. XLII.) (Pl. XLII.

10 novembre. — Il frotte son crayon sur le papier de manière à former ainsi de petites taches noires de 5 à 10 mm. de large. Il ne veut faire aucun autre dessin.

29 novembre. — Traits incohérents, peu nombreux, peu étendus. Dessins minuscules sans signification. L'attention ne peut se fixer.

4 décembre. — Traits droits groupés.

6 décembre. — Traits minuscules et rares ; l'enfant est très mal disposé.

12 décembre. — Traits incohérents : les courbes spiralées dominent. Il donne à ces traits la signification de l'idée dominant en lui, quant on lui pose la question. Il se laisse facilement suggérer des réponses. Il dit avoir dessiné la pluie.

Je lui demande : « Où sont les gens ? » — Il montre quelques traits. — « Où est François, Antoine, Clément ? » (Ce sont ses condisciples.) Il montre à chaque nouvelle question quelques traits quelconques.

14 décembre. — Il couvre sa feuille de traits sans signification. Il frotte son crayon dans toutes les directions. Quelques ronds aussi, mais rares.

3 janvier 1906. — Il fait le dessin d'une femme. On distingue assez bien différentes parties principales. Je voudrais lui faire expliquer et qualifier chacune des parties de son dessin que je lui montre successivement. Ses réponses sont, en général, uniformes, c'est toujours « en vrâ » (une femme). Il donne cependant un nom spécial à quelques traits : « Moech » (casquette), « uûr » (oreille), « lijf » (corps), « ne pot » (un pot). — Cette dernière dénomination, s'appliquant à un tracé qui paraissait devoir être une « pipe » placée en bouche ; je posai la question à nouveau à plusieurs reprises. Il insista sur la valeur « ne pot ». (V. pl. XLII.) (Pl. XLII.)

4 janvier. — Il fait un dessin se rapprochant de celui de la veille, mais le dessin de ce jour est inférieur au précédent.

10 janvier. — Croquis rares, sans signification, quelques lignes droites.

18 janvier. — Il trace toute une série de rectangles reliés entre eux par quelques traits.

Il appelle chaque rectangle « en bedde » (un lit) ; l'un des rectangles est « en stoof » (un poêle). Il donne le nom de « ne man » (un homme) à quelques lignes rayonnant autour d'un petit rond. (V. pl. I.) Quelques minutes après ces explications, je lui demande à nouveau ce qu'il a dessiné. Il indique successivement chaque rectangle et les appelle tous des « Noeke ». Je ne sais ce qu'il entend par là. Il conserve à son « homme » de tout à l'heure la même appellation. (Pl. I.)

23 janvier. — Il trace des formes, toutes reliées entre elles ; les courbes, les ronds dominent. Il explique son dessin ce sont des « hommes ». — Certains ensembles donnent assez bien l'indication du « bonhomme » ; on distingue une tête avec deux yeux superposés, un nez et une langue, puis de longues jambes terminées par des pieds, un bras et une casquette. — Ces parties sont bien désignées par l'enfant lorsque je lui demande de m'expliquer son travail. Leur disposition est assez exacte (V. pl. XLIII.) (Pl. XLIII.)

29 janvier. — Des points, quelques traits droits, très longs.

5 février. — Il trace toute une série de petites lignes brisées trois ou quatre fois. Dessin sans signification. (V. pl. XLIII.) (Pl. XLIII.)

13 février. — Il essaie de dessiner un chien ; le corps et la tête sont convenablement disposés. Les pattes, au nombre de cinq, sont tracées sur le corps.

19 février. — Traits incohérents, les droites très longues dominent.

26 février. — Je demande à François de me tracer un bonhomme. Il fait quelques traits, regarde son travail, et dit avoir dessiné « en koeck » (une voiture). Il y a, en effet, un rapport visuel entre le croquis et la silhouette d'une voiture. — C'est une étape importante à souligner chez cet enfant. Elle manifeste une compréhension de la représentation visuelle de l'idée par le dessin. — Je demande ensuite à François de me dessiner une femme. Le dessin qu'il fait et auquel il donne l'appellation de femme est la reproduction des caractères imprimés **Pa**, première partie du mot « papa » qui avait été dessiné fréquemment depuis quelques jours dans les leçons d'écriture, et qui se trouvaient encore exposés à divers endroits de la classe.

1er mars. — Traits incohérents, sans signification.

Pendant la première partie du mois de mars, François est affaissé sur son banc ; il travaille peu.

24 mars. — Il trace des traits nombreux, il donne une signification à certains d'entre eux.

27 mars. — Il est très bien disposé. La longue torpeur d'où il vient de sortir semble lui avoir fait le plus grand bien. Les dessins de ce jour sont étonnants.

Il fait le portrait du maître et de plusieurs condisciples : Adrien, Auguste, etc. — Les diverses parties du corps sont nettement délimitées et parfaitement orientées. Les détails manquent de précision. L'allure générale des bonshommes marque pour l'enfant
(Pl. XLIII.) un maximum de lucidité intellectuelle. (V. pl. XLIII.)

7 avril. — François trace des bonshommes qui sont assez correctement exécutés, mais ils sont de beaucoup inférieurs à ceux du 27 mars. Les bras sont attachés à la tête ; les détails : yeux, nez, oreilles, etc., font défaut.

24 avril. — Différents croquis, notamment des bonshommes. Le cliché de P se retrouve fréquemment dans ces tracés.

26 avril. — François fait le portrait de tous ses camarades. Le cliché du P se reproduit constamment ; plusieurs de ses bonshommes sont uniquement constitués par des P orientés de différentes façons.

5 mai. — François noircit son papier consciencieusement.

16 mai. — Je lui fais modeler un cavalier, puis l'après-midi je le lui fais dessiner.

Du 17 au 28 mai, je constate une régression continue. L'instabilité du petit François redevient chaque jour plus grande. Il est sauvage ; à la danse, il fait des bonds désordonnés. Au modelage, il me montre une motte de terre qu'il a écrasée dans sa main sans même la regarder, et y a planté un bâtonnet : « Koech » (voiture), dit-il. Lorsque je lui demande de m'indiquer la voiture, le cocher, etc., il me montre des points quelconques de la motte de terre, sans regarder ce qu'il désigne.

Le 28 mai, il fait une chute qui lui occasionne une blessure à l'occiput. L'enfant est conduit à l'hôpital où on fait le pansement et des points de suture. Pendant l'opération, il ne dit rien et répond négativement quand je lui demande s'il a mal.

Pendant les jours qui suivent cet accident, François se montre totalement indifférent au mal. La sauvagerie a considérablement diminué ; son attention se fixe quelque peu. Dans ses travaux, il regagne le terrain perdu.

Le **1er juin**, à la leçon de modelage, il fait des formes assez bien exécutées, telles que le « marteau », le « chapeau ».

5 juin. — Il trace toute une série de ronds desquels rayonnent cinq ou six petites lignes dans diverses directions.

J'avais donné comme sujet de dessin : « Un homme à vélo. » Les enfants avaient exécuté ce sujet, la veille, en modelage.

12 juin. — François se montre bien disposé ; il dessine dans son cahier le portrait d'Adrien. Il essaie de copier le mot « Adrien » que j'ai tracé dans son cahier en caractères imprimés ; mais ses essais de copie n'aboutissent qu'au tracé automatique d'un grand nombre de P, placés les uns à côté des autres, les uns sur les autres. (V. pl. XLIV.) (Pl. XLIV.)

16 juin. — Dessins après une série de modelages. Le premier sujet donné est : « Un homme à cheval ». — La forme générale de l'homme est assez exacte ; le cheval est représenté par un rond minuscule placé aux pieds du bonhomme.

Un deuxième sujet représente un cycliste. L'homme et le vélo sont très sommairement représentés, mais la disposition des principales parties est assez exacte.

Sur une deuxième feuille de papier, François fait de nouveaux dessins :

a) Une automobile suivie par un agent. La voiture est représentée par un rond autour duquel rayonne, dans diverses directions, une série de traits droits ; l'homme qui conduit l'automobile est représenté par un simple rond agrémenté d'un petit appendice. — L'agent est tout aussi sommaire ; le sabre cependant est représenté.

b) Une voiture à deux chevaux. Ce dessin très curieux est à examiner. (V. pl. XLIV.) (Pl. XLIV.)

20 juin. — François trace des portraits. Son dessin ne s'améliore pas. Encore beaucoup de formes P dans ses croquis.

29 juin. — Dessins très petits, rares, sans signification.

11 juillet. — François fait le portrait de son voisin : le dessin est pauvre. Depuis plusieurs jours, l'enfant est très pâlot ; une nouvelle période de régression semble s'annoncer. — Il s'absente deux jours et revient à l'école quasi rétabli.

Le **17 juillet,** il fait un bonhomme qui est tout à fait typique. (V. pl. XLIV.) Il oriente parfaitement la tête, le corps, les membres inférieurs. Il place les yeux l'un sous l'autre, le nez en dehors de la tête, et marque un menton proéminent. Il trace les bras et la casquette. Il a omis les membres supérieurs. (Pl. XLIV.)

Les jours suivants, son état redevient défavorable. Il est pâlot. Il ne dessine plus de bonshommes complets et retourne à des stades plus primitifs.

La distribution des prix et les vacances viennent mettre un terme à mes observations.

A la rentrée des classes de septembre, appelé à d'autres fonctions, je me vois obligé d'abandonner mes observations.

François est placé dans la classe de Mlle Deshommes qui accepte de continuer à suivre l'évolution de son dessin. Il reste dans la classe de cette institutrice jusqu'en décembre 1906. A ce moment le père de François, ayant perdu sa femme, réussit à placer son enfant dans un asile.

Mlle Deshommes m'a communiqué les dessins libres de François qu'elle a recueillis pendant le dernier trimestre de 1906. Parmi ces documents, je glane ceux qui sont annotés ou qui marquent une étape nouvelle dans l'évolution du dessin chez cet enfant. Les dessins dont je parle ci-dessous sont reproduits sur la planche.

8 octobre 1906. — Dessin d'un train. Il y a une recherche évidente d'essai de représentation ; la locomotive est indiquée, et une série de wagons, de portières, puis des traits confus, sans signification.

29 décembre. — L'enfant dessine un cycliste et son travail témoigne d'un progrès très sérieux dans la puissance de représentation.

Les deux roues nettement séparées ont été tracées par plusieurs traits circulaires placés les uns sous les autres. Le bonhomme est placé au milieu de ces deux roues, puis des traits incohérents, sans signification, auxquels l'enfant donne un nom quelconque quand on lui demande de signaler ce que représente chaque trait.

C'est ainsi qu'il appelle « roue » quelques petites lignes en spirales serrées placées à l'arrière de l'une des deux grandes roues du vélo.

20 novembre 1906. — L'institutrice lui trace un chat sur son cahier et l'invite à copier ce modèle très simple. (V. pl. XLIV.) L'enfant copie assez bien la tête, donne la bonne direction au corps, puis trace un nombre considérable de pattes (automatisme). (Pl. XLIV.)

12·VI·06

Adrien

12·VI·06

cheval

homme

16·VI·06

un agent

1 homme

La voiture

une automobile
16 VI 06

cyclíste
16·VI·06

Son voisin W, 11 VII 06

une voiture
16·VI·06

les 2 chevaux

Te cocher

1 personne dans la voiture

casquette

nez

yeux

menton

17 VII 06

pieds

bas

Un train
8-X 06

portière

St Nicolas
4-XII-06

des tambours

une flute

une trompette

une trompette

Un cycliste
29·X·06

une roue

A modèle.

20·XI 06

B. reproduction

casquette

Père

22·XI·06

cheveux

Mère

22·XI 06

17·VII·06

Institutrice
22 XI 06

François
22 XI 06

Cheval
22 XI 06

St Nicolas
d'après dessin fait au tableau noir par l'Institutrice
12·XII·06

L'âne

PLANCHE XLIV

Les dessins de François M. (Voir analyse page 158.)

22 novembre 1906. — J'ai l'occasion de revoir le petit François et de lui faire tracer quelques dessins.

Je lui demande de dessiner le portrait de son père, puis celui de sa mère. (Voir pl. XLIV.) Je lui demande aussi de me faire son portrait. — Je lui fais remarquer qu'il a omis les bras, et je montre sur lui-même : (Pl. XLIV.)

« François a une main qui tient le crayon, cette main est attachée à un bras, le bras est attaché au corps ; de même il a un bras de l'autre côté du tronc ».

L'enfant attache deux lignes obliques de chaque côté du corps, le bras droit vers la moitié, le gauche beaucoup plus bas. Le bras gauche est coupé transversalement par trois lignes obliques, le bras droit par quatre ; ce sont les doigts.

L'enfant aime son « institutrice » ; il est invité à faire son portrait. Rond allongé avec un petit rond au milieu (œil), rond plus petit pour le torse, deux lignes verticales avec petits traits transversaux pour membres inférieurs. Lignes horizontales à droite et à gauche pour les bras, traversées par de petites barres verticales pour les doigts. L'enfant semble s'acharner à en faire beaucoup.

François est invité à dessiner le chapeau de Mademoiselle. Il dessine d'abord deux traits verticaux pour les cheveux, puis les entoure d'un rond coupant la partie supérieure de la tête, un petit trait à droite et à gauche pour la passe du chapeau, une ligne verticale à la partie supérieure du rond pour le panache.

J'avais dit à François que Mademoiselle avait certainement une belle plume sur son chapeau. Docilement, l'enfant a tracé la ligne figurant le panache.

François dessine encore un « cheval ». Grand rond (tête) au milieu, petit rond (œil) ; sous celui-ci, une barre pour la bouche ; de chaque côté de la tête, deux barres verticales pour l'oreille, tout cela spontanément. Le tronc s'allonge sous forme de torpille vers la gauche, avec petit trait vertical pour la queue. Je fais observer au dessinateur que je ne trouve pas la queue assez belle ; il ajoute un petit rectangle assez allongé avec une barre identique à celle qui figurait la queue primitivement.

Puis je demande les pattes. L'enfant fait des traits verticaux à n'en plus finir. J'en compte dix-huit. S'il avait encore trouvé de la place sous le ventre du cheval, il aurait continué la série de ses traits.

4 décembre 1906. — Il dessine un St-Nicolas. Le bonhomme est assez bien représenté ; les différentes parties du corps sont bien marquées et convenablement orientées. Les bras large ouverts sont très longs et couverts de petits ronds qui représentent des tambours. (V. pl. XLIV.) (Pl. XLIV.)

12 décembre. — Il essaie de reproduire un St-Nicolas dessiné au tableau par l'institutrice. La tête énorme a des yeux, un nez, une bouche, en bonne place. Les bras s'attachent de chaque côté de la tête. L'âne, petit, est fixé à l'homme par une série de traits unissant les deux têtes. — L'animal a six pattes. (V. pl. XLIV.) (Pl. XLIV.)

Commentaires à l'analyse des dessins spontanés de François M...

Commentaires à l'analyse des dessins spontanés de François M...

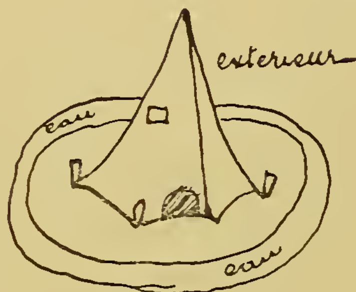
Ces dessins et les commentaires qui les accompagnent ne donnent-ils pas une impression très étendue déjà de la psychologie du petit François M... ?

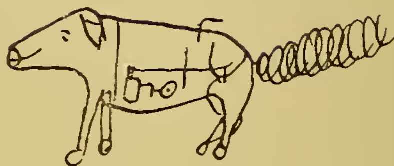
L'incohérence résultant de la grande instabilité de cet enfant est pour ainsi dire photographiée dans les premiers dessins de François ; puis dans la suite nous assistons à la lente organisation de son activité intellectuelle ; nous enregistrons combien il reste rebelle à l'influence de sollicitations éducatives d'un ordre élevé ou trop compliqué pour lui.

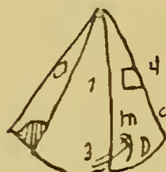
Il n'est pas du tout influencé par les bonshommes qu'on lui trace sur une feuille de papier, ni par les explications dont on les accompagne. Il suit toutes les étapes de l'évolution naturelle avec une grande lenteur parce que inférieur mental, et par le dessin nous conservons des témoins de tous les détours du chemin parcouru.

Emile - 10 ans

















Fancy, enfant de six ans : dessin d'imagination qui était accompagné d'une composition poétique improvisée par l'enfant (voir texte).

Nous voyons dans la suite le rôle de l'initiation s'élargir, amenant avec elle des possibilités plus grandes d'évolution. Nous voyons chaque étape annoncée par quelques « réussites » précurseurs du passage définitif dans un stade plus avancé.

Nous voyons les manifestations de psychisme inférieur qui tendent constamment à ramener notre sujet à des mouvements déjà bien adaptés, fonctionnant automatiquement. Ces tendances sont particulièrement fortes dans le cas que nous venons de décrire, précisément parce que le déficit qui signale cet enfant atteint les sphères supérieures, et que celles-ci, moins fortes, ne manifestent leur activité que par intermittences. Le dessin ne fixe-t-il pas ici la courbe des oscillations de la possibilité de travail des sphères supérieures ?

L'analyse psychologique de ces dessins ne constitue-t-elle pas réellement l'analyse psychologique de l'enfant ? Les dessins nous révèlent et fixent dans des documents la faiblesse de l'attention, la fuite des idées, les oscillations des manifestations de l'automatisme.

Je suis loin d'accorder à l'analyse psychologique des dessins spontanés une « valeur exclusive » pour les investigations dans le domaine de la psychogenèse de l'enfant ; mais je crois avoir montré que ce domaine offre des ressources nombreuses et qu'il n'y a pas de raison pour continuer à le tenir en suspicion comme font actuellement encore beaucoup de psychologues de l'enfance.

Au surplus, je vais m'efforcer dans les pages qui suivent, de montrer davantage encore ce rapport de certains aspects de la psychologie de l'enfant avec les productions libres du langage graphique.

2. — Le dessin spontané et l'imagination créatrice

2. Le dessin spontané et l'imagination créatrice.

On distingue généralement deux formes très différentes de l'imagination. Une première forme, appelée *aperception* par certains auteurs, *imagination reproductrice* par d'autres, *imagination sensorielle* par d'autres encore, consiste dans le fait de ramener dans le champ de la conscience des images sensorielles emmagasinées antérieurement. L'imagination reproductrice vivifie les images, leur rend parfois une intensité et une netteté qui les rapprochent fort de la réalité.

Cette forme de l'imagination est particulièrement mise à contribution dans le dessin de mémoire.

Il existe une forme supérieure de l'imagination, appelée créatrice ou constructive, dont je m'occuperai spécialement dans ce paragraphe.

Par *imagination créatrice* j'entends ici ce processus de l'activité intellectuelle par lequel des éléments empruntés à la mémoire sont modifiés dans des proportions variées, sont simplifiés, intensifiés, altérés, sont associés ou dissociés, sont combinés dans des synthèses nouvelles.

L'imagination créatrice obéit à des lois propres ; elle est originale dans sa forme.

L'imagination est dépendante des idées de l'ambiance qui l'alimentent,

dépendante aussi du sentiment ; aussi est-ce avec raison que Sully déclare dans son beau livre : *Etudes sur l'Enfance* (1) que « l'imagination est une faculté éminemment variable qui demande à être spécialement étudiée chez chaque enfant ».

Le dessin spontané se présente admirablement comme champ d'études dans ce domaine. Il excite le travail de l'imagination créatrice et fixe les produits de son activité.

Le dessin spontané enregistreur de l'activité, de l'imagination créatrice

J'ai déjà parlé, dans le chapitre consacré au langage, du premier de ces points : *le dessin excitant de l'imagination créatrice* (§ tendance narrative).

Je m'occuperai maintenant particulièrement du second de ces points : *le dessin spontané enregistreur de l'activité de l'imagination créatrice.* J'ai considéré quelques aspects typiques des manifestations de cette imagination créatrice, que je présente spécialement sous forme d'exemples.

A) *Les Inventeurs.*

A) *Les inventeurs.*

Les jouets mécaniques, les journaux illustrés pour enfants, les représentations cinématographiques, les lectures, etc., fournissent aux enfants des milieux bourgeois des éléments sur lesquels s'exerce l'imagination créatrice. Dans un grand institut privé de Bruxelles, fréquenté par des enfants de la classe riche, j'ai proposé divers sujets de composition iconographique qui m'ont révélé, chez certains enfants, une grande puissance d'imagination créatrice.

La classe comptait cinq élèves. Plusieurs séances par semaine étaient consacrées au dessin spontané. Les compositions que je reproduis ci-dessous ont été faites pendant les mois de février et mars 1901, c'est-à-dire après quatre ou cinq mois d'entraînement au dessin libre. Je proposais souvent des sujets, mais l'enfant restait libre de traiter autre chose.

Le petit Emile D..., d'un esprit très inventif, entraîna ses petits camarades à « imaginer des inventions ». Voici quelques résultats de l'effort à l'invention qui suivi l'invitation de Emile faite à ses camarades :

Observations.

Emile D., 10 ans, fils d'un médecin. Enfant très intelligent.

Le 8-3-01. — Dessin extérieur et intérieur d'un bateau marchant sur terre à la voile et à la vapeur. L'enfant accompagne son dessin d'une légende et de l'explication suivante :

« Manière de « faire marcher » le rapide : On met du charbon dans le fourneau, on le fait brûler ; avant on remplit d'eau aux 3/4 la chaudière ; on ferme l'ouverture de la chaudière bien fort. Au bout de 10 minutes, pour savoir s'il y a de la vapeur, on ouvre le sifflet, s'il y en a, on laisse encore 3 minutes et il marche de lui-même. Le piston tournera et fera marcher la roue du milieu, et il faut avoir soin de bien graisser le piston et les roues. Les personnes se mettent sur les bancs et un employé se charge de faire marcher le gouvernail ». (V. pl. XLV.)

(Pl. XLV.)

(1) Page 38.

Le 21-3-01. — Dessin et intérieur d'une « tente à dessiner ». (V. pl. XLV.) (Pl. XLV.)

L'enfant accompagne ses croquis de l'explication suivante : « Le verre réflecteur se trouvant devant un paysage reflète le paysage sur la feuille de papier se trouvant derrière et l'on n'a plus qu'à suivre les lignes. »

Le 11-5-01. — « Invention pour quand l'on est punis au pain sec et à l'eau ». L'enfant est enfermé dans une chambre. Il a percé le plancher, et pêche, au moyen d'un crochet fixé au bout d'une ficelle des victuailles laissées sur la table de la pièce située à l'étage inférieur.

« Petit cochon à vapeur » dessiné en coupe pour montrer le mécanisme intérieur ; ce dessin n'est pas fait sans une pointe d'humour ; la vapeur s'échappe par l'ouverture de l'anus. (V. pl. XLV.) (Pl. XLV.)

Arthur F., 9 ans et demi, fils d'un banquier. Enfant très intelligent.

Le 21 mars 1901. — « Invention d'un chasse-neige rotatif ». Le dessin montre une locomotive à laquelle Arthur a fixé un large tablier métallique qui ramasse la neige obstruant la voie ferrée. Une roue à ailettes disperse la neige et la chasse des deux côtés de la voie. (V. pl. XLV.) (Pl. XLV.)

En opposition avec les productions de ces deux ingénieurs en herbe, voici une invention d'un enfant de 11 ans, de la même classe qui, entraîné par l'enthousiasme de ses camarades, s'est également exercé dans les inventions. Il n'a réussi qu'à révéler une pauvreté très grande d'imagination.

Jean M., fils d'un officier supérieur, 11 ans. Dessin d'invention : « Manière de diriger les ballons. » (V. pl. XLV.) (Pl. XLV.)

Une autre tendance encore se manifeste dans les inventions de Georges M., 9 ans, autre enfant de la même classe.

Georges M. est le fils d'un médecin militaire. Sa maman est morte en le mettant au monde. Il a été élevé par ses tantes, vieilles demoiselles de province, fort dévotes. Les entretiens de ces demoiselles, associés aux récits effrayants de la géhenne et du purgatoire, ont provoqué chez cet enfant une déviation maladive de l'imagination.

Voici deux dessins suggestifs :

a) Invention d'un « nouveau supplice ».

Le dessin présente un malheureux renfermé dans une cage de fer. Des fers rougis lui pénètrent dans la tête, le corps, les pieds.

b) Invention d'un « nouveau tombeau fait pour si le mort revivait dans le caveau ». (V. Pl. XLV). (Pl. XLV.)

André C... (1), 12 ans, fils d'un avocat.

Cet enfant dessine les plans et les coupes pour un nouveau carrousel mécanique qu'il voudrait construire. L'idée lui a été suggérée à la suite d'une visite au grand Bazar de Bruxelles. Il y a vu des carrousels marchant mécaniquement. Il les a examinés avec beaucoup d'intérêt.

Dans la journée, il a parlé à plusieurs reprises de son projet de construire lui-même un carrousel pour le placer dans le jardin de la villa de ses parents, à la campagne. Il a rêvé la nuit de son carrousel et le lendemain s'est mis au travail et a imaginé la construction expliquée par des plans, construction qui devait pouvoir être mise en mouvement par une personne se trouvant elle aussi sur le carrousel, et jouissant comme les autres du plaisir de tourner.

---

(1) Il est parlé de cet enfant, pp. 132 et 180.

Autres manifestations de l'imagination créatrice

Sujet exceptionnel de Barnes.

Autres manifestations de l'imagination créatrice.

Quelques auteurs ont décrit des manifestations intéressantes de l'imagination créatrice dans les productions iconographiques de certains enfants.

Barnes dans ses « Studies in Education » a analysé quelques types fort curieux de dessins tracés par des enfants présentant une imagination particulièrement féconde.

Parmi ces derniers, j'épingle le suivant :

Il s'agit d'une petite fille de six ans, imaginative au plus haut point, vivant dans un milieu particulièrement riche en stimulants de l'imagination. Elle improvise des petits chants et les illustre ensuite de dessins. Le dessin ci-contre reproduit un type de ces compositions. (V. pl. XLV.)

(Pl. XLV.)

Il était accompagné des paroles suivantes :

« It was the faith of fairy-land,
  When children were at play.
The birds were sitting on the boughs,
  A singing every day.

And little roses peeped their heads,
  And looked about and smiled,
While all the pretty daisies looked
  As they were growing wild.

Cunning mosses blooming up,
  Red berries drooping low,
We'll put them in a little cup,
  And there we'll let them grow. »

(Traduction libre).

On croyait dans les contes de fées
  Quand les enfants étaient à jouer,
Les oiseaux étaient assis sur les branches
  Et chantaient chaque jour.

Et des petites roses montraient leurs têtes
  Et regardaient partout et souriaient,
Tandis que les jolies marguerites regardaient.
  Comme elles poussaient sauvages.

Des mousses bizarres se montraient,
  Des baies rouges se penchaient,
Nous les mettrons dans une petite tasse,
  Et là nous les laisserons pousser (1).

(1) Fancy « Studies in Education », 1902, pp. 271-273.

Barnes accompagne cette composition des commentaires suivants :

« Les paroles et le tableau concordent ; nous y voyons la même gentillesse rythmique, la même personnification des fleurs et la même absence d'idées. L'enfant tend à donner à chaque fleur deux bras comme à un homme. Dans les vers, l'absence d'idées est visible dans le premier vers et le quatrième ; en fait, toute la composition est un ensemble de mots rassemblés sur la gentillesse des fleurs. Dans le dessin, les grosses fleurs sont hautes sur leurs tiges semblables à celles de la vigne ; l'insecte invraisemblable peut aller çà et là ; les petites fleurs dansent pour le plaisir de danser. C'est une pure fantaisie ayant pour sujet un champ de pâquerettes par un jour d'été. L'inspiration qui se trouve ici représentée trouve généralement son expression dans les jeux et les cris des enfants ; il est rare qu'ils soient à même de représenter sur le papier la joie de vivre qu'ils ressentent. En fait, l'enfant ne peut guère se rappeler ses états d'esprit passés et il est complètement dominé par ses sentiments de peine ou d'allégresse. Quand il rit, il ne peut croire qu'il sera un jour triste, et quand il pleure, il ne se souvient pas d'avoir été heureux. Quand un enfant dessine, l'effort nécessaire pour surveiller les muscles qui guident le crayon écarte l'enfant de celui qui serait nécessaire pour suivre la direction de la fantaisie passagère. Un dessin d'enfant est toujours déclaratif, jamais fantaisiste. La petite artiste qui dessina ce tableau avait été stimulée par son entourage et encouragée à grouper les mots. L'enfant avait donc été guidée par un esprit adulte. J'ai plusieurs de ces tableaux dans lesquels les mêmes figures, fleurs et insectes, réapparaissent ; ils témoignent qu'elle était devenue maîtresse de cette sorte d'expression et qu'elle l'avait réduite à une sorte de langage conventionnel. Le dessin ici reproduit n'est donc pas spontané comme il le semble. Il doit quelque chose à l'expérience du jardin d'enfants et probablement aussi à une suggestion plus directe ; il doit certainement quelque chose à l'adulte qui le guida et beaucoup à son expérience de la répétition des mêmes formes particulières ».

Sujet exceptionnel de Kik.

Kik dans son travail si intéressant : *Die übernormale Zeichenbegabung bei Kindern* (1) analyse le sujet suivant, fort bien doué pour le dessin et possédant une grande force d'imagination :

Rudi B., talent imaginatif ; né le 27 août 1897. Fils d'un architecte de Breslau, a fréquenté l'école préparatoire d'une école professionnelle. Retardé d'un an dans ses études à la suite d'une maladie. Application satisfaisante.

L'enfant a été surpris manifestant son penchant pour le dessin (hérité sans doute de son père) dès la deuxième année (cercles et ornements en formes de chaînes). — Sa production a été surtout remarquable pendant ses 4e, 5e et 6e années. Avant l'âge de fréquentation scolaire, la maman favorisa le goût du dessin chez l'enfant, très remuant ; mais le père ne l'a jamais encouragé, au contraire. Cependant, et sans l'intervention

(1) Op. cit.

d'un cours de dessin, le dessin est encore actuellement chez cet enfant un moyen de s'extérioriser. C'est pour lui un langage, montrant quel monde très riche d'idées il s'est construit par l'observation de la nature et des images. Un nombre extraordinaire de cahiers de croquis remontant à la 3e année nous permet de nous rendre compte du cercle des idées de cet enfant.

Tout ce qui a couleur, vie et mouvement l'intéresse : drapeaux, uniformes de couleurs, costumes fantaisistes aux couleurs éclatantes, bateaux, processions, défilés de soldats, enterrements, trains en plein mouvement. Son thème favori est la guerre, toujours représentée avec un étalage de couleur rouge. Il nous montre des mêlées de blancs et de sauvages, de Russes et de Japonais, des luttes entre vaisseaux de guerre à bord desquels l'incendie fait rage. Le feu est généralement l'élément principal de ses représentations : maisons et navires en flammes, volcans en activité colorant le ciel en rouge. Dans les dessins représentant l'enfer, le diable torture les pécheurs dans les flammes.

Il est intéressant de rechercher la source de ces dessins. Tous sont dus à des excitations venues de la nature, de la vie, du jeu, des images. — L'enfant a toujours été un ami de la nature ; il a rassemblé des collections de pierres, de papillons, de plumes d'oiseaux. Il a l'œil ouvert sur la vie et ses manifestations (processions, enterrements, défilés militaires) et a une bonne mémoire pour les retenir.

Ce que la vie ne lui apprend pas, il le trouve dans des images. Le dictionnaire l'a renseigné sur la construction des vaisseaux et des chemins de fer, sur les uniformes, les pavillons des différents pays. Les images Liebig et d'autres le renseignent sur les contrées étrangères. Il confectionne des bateaux en papier qu'il lance dans une aiguière et auxquels il met le feu pour se donner l'illusion d'une guerre entre cuirassés. Il a de même mis le feu à l'église de sa boîte de construction.

Rudi B... est un exemple d'imagination qui ne crée pas de toutes pièces, mais arrange librement les matériaux de représentation réunis dans la mémoire. L'imagination de cet enfant est si productive que la production d'un motif est immédiatement suivie de la production d'un autre. Nous trouvons réunis sur une même feuille les motifs les plus hétérogènes. C'est ainsi qu'à l'avant-plan se trouve une procession, au milieu une bataille navale ; à l'arrière-plan, l'incendie des maisons d'une ville.

L'enfant a rarement copié. Très rarement, et toujours sans succès, il s'est exercé à dessiner directement d'après nature. Par exemple, lorsqu'il doit reproduire un profil tourné à droite, il le tourne à gauche comme font la plupart des enfants.

Les traits individuels (père, instituteur) ne sont pas indiqués. Il ne voit pas encore les ombres, les tons, etc. La perspective est faussement indiquée. Ce n'est que vers la dixième année que l'enfant montre, dans quelques dessins (reproduction de paysages montagneux du Tyrol qu'il a parcourus) le désir de réaliser quelque chose d'artistique.

Manifestations morbides de l'imagination.

Manifestations morbides de l'imagination.

Chez les enfants anormaux, on rencontre parfois une hypertrophie maladive de l'imagination que Dupré a appelée *mythomanie*.

Le dessin spontané peut utilement être utilisé pour l'examen de ces enfants et l'étude de la genèse de leurs mensonges, ainsi que je l'ai montré dans l'observation que j'ai publiée dans les « Archives de Psychologie » (T. VIII, n° 27, mars 1908, pp. 259-282).

Les dessins des aliénés ont fait l'objet de nombreuses et intéressantes études qui mettent admirablement en lumière les aberrations imaginatives et l'état incohérent de la pensée des aliénés dessinateurs. Mon but n'est pas

d'étudier ici ces dessins ; je ne les signale que pour mémoire et je renvoie aux travaux spéciaux qui ont été publiés sur cet objet (1).

Le dessin spontané et le sens du drôle, du cocasse.

Le dessin spontané et le sens du drôle, du cocasse.

Le sens du drôle, du cocasse, qui se rattache à l'imagination, ne se présente chez l'enfant que lorsque des images visuelles d'un ordre quelconque sont suffisamment fixées pour permettre la comparaison avec une image nouvelle du même objet, mais se présentant sous une forme inaccoutumée.

Pendant les premières années, tout paraît naturel à l'enfant, et tout est merveilleux pour lui. Puis des images se fixent ; elles sont d'abord imprécises et instables ; mais par la répétition fréquente d'images qui se superposent, elles apparaissent avec une netteté de plus en plus grande.

Nous avons vu au cours de ce travail que chaque idée extériorisée par le dessin se fixe sur un schéma qui tend à se concrétiser, à représenter l'idée toujours sous cette forme unique. C'est à cette tendance qu'il faut rattacher le sentiment qui amène l'enfant à s'étonner, lorsqu'on lui présente altérée sa forme habituelle, puis à rire, ce qui est l'un des aboutissements naturels de l'étonnement.

A des enfants de 6 à 8 ans, j'ai posé assez fréquemment le problème suivant : « Dessinez-moi un bonhomme très drôle ! »

Un premier groupe d'enfants se contentait de me tracer un bonhomme ordinaire, ne présentant rien de spécialement drôle.

Un second groupe cherchait des effets en traçant des lignes désordonnées, en présentant un bonhomme déformé dans tous les sens et ne présentant à vrai dire rien de bien cocasse. Cependant ces enfants avaient saisi que le drôle se trouve dans l'inaccoutumé ; mais ils n'étaient pas guidés par une conception précise, arrêtée.

Enfin, un troisième groupe d'enfants présentait des bonshommes dans lesquels une partie était considérablement agrandie et déformée.

Ici encore, j'eus l'occasion d'observer des manifestations de l'apparente absurdité de la logique enfantine, dont j'ai déjà eu l'occasion de parler.

Alors que l'enfant s'esclaffe devant le dessin d'un personnage ayant un nez, des oreilles ou des pieds trop longs, il reste indifférent devant des dessins dans lesquels les hommes sont plus grands que les maisons, ou sont vus à travers des corps opaques. J'ai dit apparente absurdité, car, en effet, l'enfant est capable de comparer l'image mentale du dessin d'un objet séparé avec un autre dessin nouveau de l'objet mais il n'est pas encore parvenu à fixer un

---

(1) Voir notamment :

Reja Marcel : L'art malade : dessins de fous. Revue Encyc. Larousse, 1901, n°s 39-40.

Rogues de Fursac : Les Ecrits et les dessins dans les maladies nerveuses et mentales. Paris, Masson, 1905.

Dr Marie : Le Musée de la Folie. Je sais tout, 15 octobre 1905.

Reja Marcel : L'art chez les fous. Mercure de France 1908.

nombre suffisant d'impressions d'ensemble pour sentir la nécessaire harmonie entre les différentes parties d'un tout.

Le sens de la caricature ne s'éveille donc que fort lentement et reste, dans la grande majorité des cas, confiné dans la désharmonisation par un agrandissement et une déformation d'une ou plusieurs parties d'ün bonhomme. Ce sont généralement le nez, les oreilles, le menton, les pieds qui sont agrandis.

Comme pour les autres tendances révélées par le dessin, quelques sujets montrent des dispositions particulières pour la caricature, lesquelles trouvent généralement leur point de départ dans des albums d'images pour enfants, des journaux illustrés ou autres documents de l'espèce.

Roubier déclare, dans son étude sur les jeux de l'enfant pendant la classe (1), que l'enfant qui dessine clandestinement en classe s'occupe généralement à représenter sous une forme désobligeante le maître ou un de ses camarades. « Le bambin, dit-il, est essentiellement satirique et caricaturiste dans son dessin en classe. Il n'a pas le temps voulu pour représenter un sujet élevé, il n'en aurait pas non plus l'idée ; il met donc son art au service de la moquerie. Il en résulte immédiatement que, ne sachant traduire par son dessin les défauts qu'il croit trouver chez son modèle, la caricature cherche à se faire aussi horrible et grotesque qu'il est possible à l'enfant de l'imaginer.

Cet auteur présente ensuite quelques types de caricatures faites par des enfants dont il néglige de nous indiquer l'âge. C'est cependant un point fort intéressant, mes recherches m'ayant montré, ainsi que je le dis plus haut, que le sens de la caricature apparaît relativement tard, parce qu'il ne peut s'installer qu'après que la tendance visuelle (tendance image) est suffisamment établie pour avoir outillé l'esprit d'une série de clichés.

Observations *Le sens du drôle.*

Victor, 8 ans et demi, fils d'un grand négociant. Milieu aisé.

(Pl. XLVI.) 27 mars 1901. L'enfant dessine un bonhomme de la lune qu'il veut faire « très drôle ». Il dessine une tête carrée, du sommet de laquelle s'échappe une plante ; un tronc rectangulaire, des bras et des jambes en lignes brisées. (V. pl. XLVI.)

(Pl. XLVI.) 6 mai 1901. Victor représente la « Fête des campagnards ». Ce citadin trouve les campagnards très drôles, il s'efforce de les croquer ainsi ; il montre ses productions à ses voisins pendant qu'il travaille. Il marque spécialement le côté drôle par une déformation du nez et de grands bonnets de coton. (V. pl. XLVI.)

Victor fait la caricature de ses compagnons de classe. Il interprète leurs surnoms et ajoute une légende à chacun de ses croquis.

(Pl. XLVI.) Il représente notamment (V. pl. XLVI) :

Une « moule », avec la légende : « La moule est un garçon traînard qui a M. H... comme professeur d'études. »

Un « âne » : « Aliboron est un élève paresseux et il fait des bêtises pendant les leçons. »

Un « bonhomme » avec la légende : « Chinois est un élève studieux mais qui a une figure de Chinois. »

Un morceau de jus de réglisse : « Caliche est un élève qui aime les boules de caliche. »

Pour que personne ne puisse s'y tromper, Victor a ajouté sous chaque caricature le nom de la victime.

(1) Arch. de Psychologie. T. I, 1902, p. 53.



Victor - 8 ans ½



Victor - La fête des campagnards.



La moule est un garçon trainard qui a Monsieur X comme professeur d'étude



alliboron est un élève paresseux et qui fait des bêtises pendant les leçons.



Chinois est un élève studieux mais qui a une figure de chinois.



Caliche est un élève qui aime les boules de caliche



Monsieur X.

Victor .- La classe de Mr. X.



Géant enrhumé
21 - 8bre 1907.

André, 11 ans



Le bateau.



L'arbre.



L'orage.

Emile, 10 ans





Monsieur X. et ses élèves.

André Ch. (1), fils d'un avocat, aucun contact avec l'école. Au début de 1907, l'enfant a 10 ans et demi, je lui montre des dessins de petits enfants de 3 à 4 ans. André s'étonne et demande des explications, puis s'esclaffe. Le dessin d'une fillette de 5 ans, représentant mon portrait, l'a particulièrement amusé. Ce dessin montrait un bonhomme les bras attachés à la tête et les mains en forme de rateau. « C'est pour peigner ta barbe qu'on t'a mis des rateaux au bout des bras ? » demande-t-il. Il résume son impression sur les dessins vus en disant que ces enfants ont fait des dessins « pour faire rire » et qu'il allait lui aussi faire mon portrait « en drôle ».

(Pl. XLVI.) Le lendemain, il me présenta ma caricature. (V. pl. XLVI.) Il m'a fait un double nez énorme, avec une touffe de poils au bout, des cheveux couronnant un crâne dénudé, et il n'a pas oublié les mains en rateau. Ce dessin l'a beaucoup amusé. Il a ensuite fait la caricature de tous les membres de sa famille, sauf celle de sa maman qui est pour lui un être sacré. Toutes ces caricatures montrent une exagération dans les dimensions d'une ou plusieurs parties du bonhomme en particulier du visage, mais ce n'est pas l'exagération d'une difformité réelle du modèle.

Le 28 octobre 1907. André représente un géant qui a un rhume de cerveau. Il a fait à son géant un nez et une chevelure démesuré ; mais ce qui est plus intéressant c'est de suivre la genèse de cette composition.

L'enfant a tracé d'abord un « bonhomme drôle » auquel il a déformé et agrandi la chevelure, le nez et le menton. Le nez énorme lui a suggéré l'idée de rhume de cerveau. Celle-ci l'a amené à représenter les conséquences d'un rhume de cerveau intense qui fait couler horriblement ce nez incommensurable et amène bientôt aux pieds du bonhomme une large mare de liquide gluant. C'est alors qu'André fait de son bonhomme un géant, et que, très amusé par sa composition, il l'a complétée en mettant des petits bateaux dans la mare, et des bonshommes abrités sous un parapluie, se sauvant sous
(Pl. XLVI.) l'averse du malencontreux nez géant. (V. pl. XLVI.)

Le père d'André lui rapporte régulièrement depuis quelques mois des journaux amusants que l'enfant parcourt avidement. La lecture de ces journaux lui a donné l'idée d'en dessiner lui-même dans lesquels il relate les évènements qui se sont passés dans son entourage.

(Pl. XLVII.) La planche XLVII est curieuse au point de vue du côté drôle que l'enfant s'est efforcé d'y mettre. A remarquer le soleil qui à travers la fenêtre exprime toute une série de sensations en rapport avec le drame qui se déroule ; les scènes 6, 8, 9, 10, 12 sont particulièrement amusantes.

En juillet 1907, je lui avais fait une image à surprise, un papier sur lequel sont représentés deux épisodes d'une même histoire, et plié de manière à laisser voir la première partie seulement. Il faut fermer les yeux après avoir vu la première histoire, puis le papier est rapidement déplié et la seconde scène apparaît.

André confectionna pendant plusieurs mois des images à surprise. Il cherchait à faire des « images comiques ». Le dénouement se résume presque toujours en une catastrophe.

(Pl. XLVI.) Voici quelques sujets traités. (V. pl. XLVI.)

1. a) Deux messieurs vont l'un vers l'autre. Ils regardent « aux alouettes ».
   b) Les deux messieurs se sont rencontrés et sont tombés à la renverse.
2. a) Un bâteau vogue paisiblement sur l'eau ; le soleil regarde et est content.
   b) Le bateau a fait explosion, les hommes et les morceaux du navire sont projetés en l'air : « Le soleil est saisi. »
3. a) Un monsieur scie un arbre. — Le soleil n'est pas content.
   b) L'arbre tombe et écrase le monsieur. — Le soleil rit.

André manifeste par les impressions du soleil ses sentiments à lui. Il aime beaucoup les arbres et éprouve de la tristesse quand il en voit abattre.

4. a) Deux automobiles arrivent en sens inverse.
   b) Rencontre des deux automobiles : catastrophe.

---

(1) Autres notices sur cet enfant, voir tables.

Le journal d'André, 11 ans

L'aventure de Monsieur X..., professeur




1

Odile ouvre la porte à Monsieur X.






2

Monsieur X veut ouvrir la porte de la chambre à jouets mais elle est fermée et André crie: Loulou! derrière Monsieur X.






3

Monsieur X parle avec André et Mademoiselle.

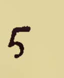





4.

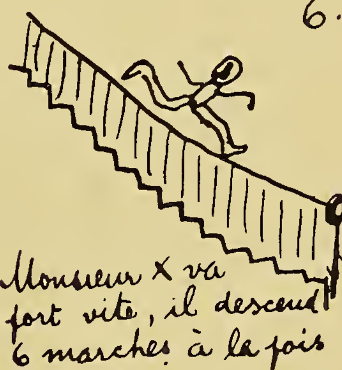
Monsieur ne pense pas de regarder l'heure, mais il est déjà 10 h.



5

Oh, oh, oh, la, la. Il est déjà 11 h.



6.

Monsieur X va fort vite, il descend 6 marches à la fois



7.

Monsieur X s'habille vite.



8.

Monsieur X part sans fermer la porte.





9.

Monsieur le Directeur de l'Ecole est fort faché après Monsieur X.





10.

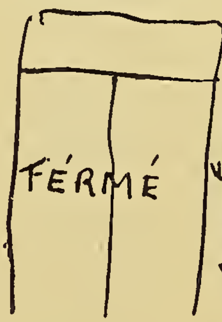
Monsieur X court et ne voit pas un autre Monsieur qui arrive.

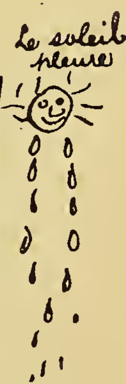




11.

Les deux messieurs se recontrent.



12.

Monsieur X arrive à l'Ecole, mais.. Oh! la la la la porte est fermée.

5. a) Deux hommes se promènent. Ils sont près d'une grande crevasse.
b) Les deux hommes sont tombés dans la crevasse.

6. a) Il pleut. Deux gros nuages vont l'un vers l'autre. Un monsieur regarde la pluie tomber à la porte de son jardin.
b) Les deux nuages se sont rapprochés, un éclair jaillit, l'homme a peur, ses cheveux se dressent sur la tête.

Encore un dernier qui diffère des précédents, mais qui a été inspiré par des images de Rabier.

a) Un petit garçon se promène avec son chien. Un monsieur coiffé d'un chapeau haut de forme les suit. Un coup de vent emporte les coiffures.

(Pl. XLVI.) b) Le chien est coiffé du chapeau du petit garçon. Celui-ci a sur la tête le chapeau haut de forme qui l'aveugle. (V. pl. XLVI.)

Emile D... (1), 10 ans, fils d'un médecin.

(Pl. XLVI.) Le 25-5-01. Emile fait la caricature de son professeur suivi de ses élèves. Le professeur est dessiné avec un nez énorme, « qui coule », des jambes arquées, un « vilain » chapeau. Les élèves sont représentés par une série de petits cochons qui suivent le maître. (V. pl. XLVI.)

Dans ses « Studies in Education » Barnes reproduit l'interprétation, par un garçonnet de 8 ans, de l'histoire de « Hans Guck in die Luft » qui trahit chez son auteur un esprit observateur et plein de malice.

E. Gibbons Scharp signale, dans sa monographie du petit Bayard, qu'au 51e mois, cet enfant dessine une oie fumant une pipe. Scharp n'indique pas par quoi ce sujet grotesque a été inspiré à l'enfant ; mais à la fin de sa monographie se trouvent quelques notes qui nous font connaître que Bayard a des frères qui dessinent beaucoup ; que l'un d'eux, âgé de 7 ans, incline dans ses travaux vers des croquis grotesques, et que Bayard marque son admiration pour les ouvrages de son frère par des exclamations comme celles-ci : « Si seulement je pouvais dessiner aussi bien que mon frère ! » (2).

3. — Le dessin spontané et les influences morales du milieu

a) *Influences morales générales.*

3. Le dessin spontané et les influences morales du milieu.
A) Influences morales générales.

Parce qu'il est une manifestation de langage, le dessin spontané de l'enfant amène celui-ci à s'extérioriser, à faire connaître les idées qui le dominent, qui exercent sur lui une influence considérable et qui constituent les éléments sur lesquels s'exerce son imagination.

Le dessin spontané de l'enfant est par cela même un reflet plus ou moins précis des influences morales de milieu qui agissent sur lui.

Jef. — Notes sur l'enfant.

Observations

Jef B... est âgé de 10 ans ; il n'a jamais été à l'école ; intelligence peu développée, débilité physique ; corps mal entretenu ; dureté d'ouïe ; onanisme ; amoral ; impulsif. L'enfant couche avec ses deux frères dans la chambre des parents ; ceux-ci se soucient fort peu de la présence de leurs enfants. — Cette promiscuité a un effet déplorable sur le moral de l'enfant.

(1) Autres notes sur cet enfant, voir tables.

(2) E. Brown. « Notes on Children Drawing », pp. 38 et 43.

Le père, 35 ans, non instruit, alcoolique, mentalité très inférieure, exerçait jadis la profession de rémouleur. — De nombreuses amendes pour colportage l'ont fait condamner à trois mois de prison. Sa roue de rémouleur a été vendue. Depuis, il vend du « coco », fait le « sauvage » à la foire, et mange des rats vivants.

La mère était colporteuse. Elle est décédée récemment.

Notes sur le dessin spontané de Jef.

Jef dénonce dans ses dessins et dans ses conversations, avec une ingénuité déconcertante, l'amoralité de son milieu.

Dans les premiers dessins qu'il exécute, il a essayé de représenter sa famille : son père, sa mère, son frère. Le dessin est de forme primitive (début du deuxième stade de représentation visuelle). Les yeux sont superposés ; les bras étendus de côté sont terminés par une touffe de longs doigts dont le nombre passe de 7 à 8, à 12, et même à 14.

Mais ce qu'il y a de particulier, c'est la manière dont il différencie ses personnages ; il dessine à chacun un appareil sexuel dont les dimensions énormes, montrent l'importance qu'il y attache. Cette partie est dessinée avec le plus de soin ; les détails qu'il a ajoutés, notamment pour le portrait de sa mère, prouvent que cet enfant a eu l'intuition directe de ces choses.

Quand je l'invite à expliquer son dessin, il n'hésite pas à montrer ces caractéristiques, en leur donnant l'appellation triviale en usage dans le quartier des Marolles, qu'il habite, et il manifeste son étonnement devant l'attitude scandalisée de ses condisciples.

Il fait aussi exécuter à ses personnages les actes les plus intimes. « Da manneke prot, Menhier ! » (Ce bonhomme fait une incongruité, Monsieur !) Cet autre urine sur son camarade, etc.

Quand il dessine un cheval, il lui fait de grosses oreilles ; 3, 5, 6 pattes figurées par de simples lignes verticales qu'il termine par des « fers pour donner des coups de pied » et dont la grandeur montre encore une fois l'importance qu'y attache l'enfant.

Charles R., 12 ans (cas décrit, voir tables).

Enfant d'intelligence faible, fréquentant une école d'enseignement spécial de Bruxelles (en 1905). En été, il vagabonde.

Le père alcoolique, purge fréquemment en prison des condamnations diverses. — La mère est décédée.

L'enfant n'ayant pas de foyer, est constamment dans la rue en compagnie de petits vauriens. Il habite l'une des ruelles que domine la masse imposante du palais de justice.

Dans les dessins spontanés de cet enfant, je relève fréquemment des scènes concernant les rapports de la justice et des malfaiteurs : ce sont des prisons entourées de hautes et épaisses murailles ; des portes de prison soigneusement verrouillées, barricadées de chaînes et surmontées de pointes aiguës ; des voitures cellulaires renfermant des voleurs enchaînés ou escortés de gendarmes ; des agents de l'autorité s'emparant de malfaiteurs, etc.

b) *Influences morales momentanées.*

Les événements locaux, la conversation des parents sur les faits d'actualité offrent à l'imagination des enfants des éléments sur lesquels celle-ci s'exerce. A l'époque du tirage au sort, toutes les compositions de dessin libre des enfants représentent des conscrits. La kermesse, le carnaval, la première communion sont d'autres sujets qui passionnent pendant plusieurs jours tous les enfants d'une école.

B) *Influences morales momentanées*

Mais voici quelques dessins qui montrent combien les enfants — même très jeunes — prêtent une oreille attentive à ce qui se dit à la maison, et comment ils grossissent et déforment certains éléments.

Observations

Alphonse Fr., 4 ans et demi, dessine « un méchant homme avec une charrette remplie de marrons empoisonnés. Le méchant homme a donné des marrons empoisonnés à la petite fille, beaucoup, et elle va mourir ; mais une méchante bête va manger le méchant homme, et le docteur soignera la petite fille qui ne mourra pas ».

Ce dessin a été fait alors que les journaux consacraient de longs commentaires à l'horrible crime commis par un satyre sur la petite Belot. Alphonse n'a conservé que le fond du récit, l'assassinat d'une petite fille. Il a brodé sur ce thème.

Pierre B., 4 ans et 2 mois. L'enfant représente le « méchant homme de Bruxelles qui se promène avec la petite fille qu'il va tuer. L'homme a un couteau. Il a tué la petite fille. Voilà le trou où il va mettre l'enfant mort ». L'enfant trace ce dessin au moment où l'on s'occupe beaucoup d'un crime semblable au précédent.

Rachel M., 5 ans et demi, intelligente, représente un naufrage.

Ce sujet lui a été inspiré par la lecture à haute voix, faite par son père, des récits se rapportant au naufrage du navire allemand « Le Berlin ». Rachel représente le bateau chaviré et deux bateaux sauveteurs. Elle a dessiné avec un soin tout spécial des naufragés qui sont mangés par les poissons. (V. pl. XLVIII.) (Pl. XLVIII)

Jean M., 11 ans, fils d'officier supérieur. Le dessin de cet enfant reproduit sur la planche XLVIII, représente un épisode de la guerre Anglo-Boer. L'enfant y manifeste avec beaucoup de conviction ses sentiments boerophiles. Les Boers montent courageusement sur un « kopje ». A leur vue les Anglais fuient en déroute. Au-dessus de la tête des Anglais, l'enfant dessine des formes ailées, avec cette mention : « Ces oiseaux de proie aident les Boers ; vivent les Boers ! » Un soleil énorme rayonne sur la scène : les rayons qui se dirigent vers les Anglais sont des lignes ondulées ; l'enfant explique ce tracé spécial par la légende suivante que le soleil exprime : « Ils ne sont pas assez courageux, mes rayons tremblent en les regardant. » (Pl. XLVIII)

Voici d'autres dessins encore qui reflètent des influences de milieu et éclairent d'un jour intéressant la psychologie des enfants qui les ont tracés :

Dessin exécuté par Henri V., 5 ans, vivant dans un milieu très populaire de Charleroi-faubourg. La scène représente un malfaiteur tirant un coup de revolver dans le dos d'un allumeur de réverbères, faisant sa tournée de minuit pour éteindre les lumières. Un gendarme accourt au secours de la victime. (V. pl. XLVIII.) (Pl. XLVIII)

Du petit Gustave F., 5 ans, même milieu que le précédent, les deux scènes suivantes :

a) Deux bandits ont jeté une bombe contre une maison. Des agents viennent avec des menottes pour se saisir des malfaiteurs. (V. pl. XLVIII.) (Pl. XLVIII)

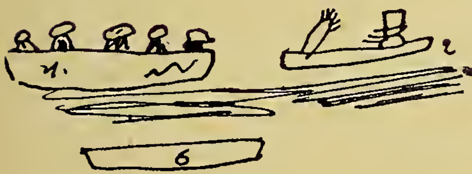
b) Un homme dépité de ne pas avoir de lampe électrique dans sa rue a décidé de briser celles qu'on a placées récemment dans une rue voisine. Il a ramassé un tas de cailloux et lance des pierres sur la glace de la lampe. Des agents arrivent et s'emparent du drôle. Il est conduit au bureau de police « où on écrit son nom » et finalement il est mis en prison. Toutes ces scènes sont représentées sur le même papier. (Voir planche XLVIII.) (Pl. XLVIII)

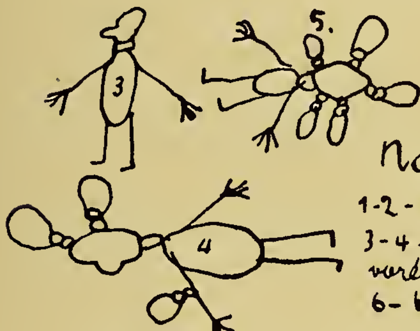
4. — Manière dont l'enfant se comporte pendant le tracé de ses dessins spontanés

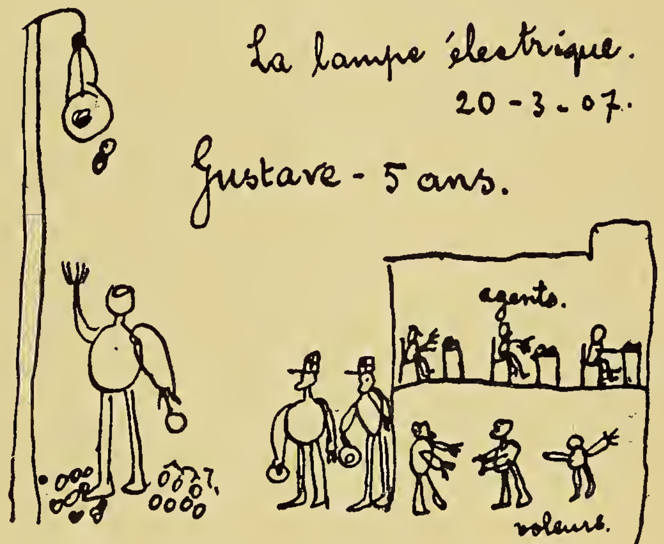
4. Manière dont l'enfant se comporte pendant le tracé de ses dessins spontanés.

La manière dont l'enfant se comporte pendant qu'il dessine spontanément est fort intéressante à suivre et fort instructive aussi au point de vue de la connaissance de l'enfant ; mais il faut nécessairement qu'il ne sente peser sur lui aucune espèce de contrainte, et que son travail soit réellement du dessin tracé librement.


nous allons les tuer
camp des boers
vive les boers
les oiseaux de proi aide les boers
les anglais
La guerre anglo-boer
Jean M.




Naufrage
1-2- b. de sauvetage.
3-4-5- Naufragés dévorés par les poissons.
6- bateau naufragé.
Rachel. 5 ans½.


La lampe électrique.
20-3-07.
Gustave - 5 ans.
agents.
voleurs.


Henri Y. - 5 ans.


Gustave. 5 ans. 24-3-07.
La bombe.

Les visuels, ceux qui montrent une certaine habileté technique sont silencieux, ils œuvrent laborieusement, ils se servent de la gomme, recommencent plusieurs fois le même tracé. Ils prennent des poses souvent extravagantes ; chez plusieurs, j'observe que la langue est projetée hors de la bouche, et fixée contre la commissure des lèvres ; la bouche est souvent aussi contractée sur l'un des côtés. Ce sont là des manifestations qui accompagnent généralement de fortes concentrations de l'attention.

Mais la grande masse des enfants se sert du dessin spontané pour extérioriser des idées. Les uns manifestent les continuelles oscillations de leur pensée par une foule de petits dessins disparates, qu'ils ont plaisir à nommer, en y ajoutant parfois un jugement quelconque, ou qu'ils prennent comme centre d'un petit récit.

Il en est qui racontent abondamment tout ce que font leurs personnages et surtout ce qu'ils se disent, tandis que d'autres — des moteurs — *exécutent* toutes les actions de leurs personnages, lesquels se présentent sur le papier avec la forme rigide et neutre dont j'ai parlé dans un autre chapitre. Non seulement ils montrent l'attitude du corps, les mouvements des bras et des jambes, mais encore ils font les grimaces et prennent la mine qu'ont leurs bonshommes dans leur pensée.

A côté de ces observations d'un ordre assez général, il convient d'en signaler d'autres que l'on est amené à consigner quand on assiste au travail des enfants que l'on étudie.

Ces remarques porteront notamment sur :

1° *La manière dont l'enfant se comporte devant les difficultés.*

1° La manière dont l'enfant se comporte devant les difficultés

Des observations concernant ce point particulier se présenteront chaque fois que l'enfant sera sur le point de passer à un stade supérieur. Les tâtonnements, les hésitations de la période de transition donneront bien souvent lieu à d'amusantes réflexions qui feront connaître ce qui embarrasse l'enfant.

L'enfant évite la difficulté.

L'enfant évite la difficulté.

Un petit garçon de 5 ans se propose de représenter les soldats à l'exercice et les gens qui les regardent. Il dessine les soldats, puis reste fort embarrasé pour représenter les badauds. Il hésite un moment et tourne la difficulté en disant : « L'officier a fait partir tout le monde pour que les soldats ils peuvent mieux travailler. »

Marie D., 5 ans, se propose de représenter papa et maman en promenade au Bois. Mais elle se ravise devant la difficulté de représenter le Bois et elle explique que le Bois est trop loin, qu'on ne le voit pas.

L'enfant s'amuse de la bizarrerie de ses productions.

L'enfant s'amuse de la bizarrerie de ses productions.

Louis V. H., 4 ans, dessine des bonshommes. A l'un d'eux, il fait des cheveux qui lui paraissent trop nettement marqués. Il s'exclame : « Mon bonhomme est rigolant, il a de longs cheveux. »

Il dessine ensuite un poisson qu'il appelle après coup une souris. Il fait une queue à sa souris et la prolonge jusqu'au bord du papier : « Elle est drôle, hein, ma souris ? elle a une longue queue ; je vais encore lui faire une queue. »

Armand R., 5 ans, fait six portraits des membres de sa famille. Il fait des schémas têtards et se montre satisfait de chacun d'eux, sauf de celui qui doit le représenter lui-même. Il le regarde en riant et s'écrie : « Ne vieze Armand Renders ! » (Un drôle d'Armand Renders !)

Lucien G., 5 ans et demi, intelligent, milieu aisé. L'enfant s'essaie à dessiner un cheval. Lorsqu'il a terminé son dessin, il s'esclaffe en disant : « Oh ! mon cheval a l'air d'un cochon ! » Il s'amuse beaucoup de ce dessin.

Ruth (1) vers le 36e mois, se mit à dessiner avec entrain après une longue période de désintéressement du dessin. Elle commentait ses croquis en les dépréciant : « Une sorte de pierrot », « Une espèce de chat », « C'est une espèce drôle. »

D'autres enfants *se chagrinent de leur maladresse*, demandent qu'on les aide, ou cherchent à se rendre compte de la forme des choses en les observant.

E. Brown signale qu'à de légères exceptions près, les enfants dont l'évolution est décrite dans son ouvrage (2) furent satisfaits de leur travail aussi longtemps qu'ils n'essayèrent pas, soit de copier les dessins des autres, soit de dessiner d'après nature. Il ajoute cependant que les travaux des autres enfants constituèrent un stimulant au travail.

L'enfant observe :

L'enfant observe.

Marie G., 7 ans, aime beaucoup les chevaux ; elle est arrivée à pouvoir donner une assez bonne silhouette du cheval, mais elle n'en est jamais satisfaite. Elle travaille à son tableau noir, cherche, puis abandonne ses essais. A la promenade, elle arrête sa bonne pour pouvoir regarder les chevaux. — Elle m'annonce le jour suivant qu'elle a bien vu comment le dos du cheval tourne ; elle se remet au travail, mais est de nouveau arrêtée par une autre difficulté. Elle observe encore le lendemain et les jours suivants tous les chevaux qu'elle a l'occasion de voir.

André C., 12 ans, s'arrête fréquemment au cours des promenades et fait remarquer à l'institutrice qui l'accompagne le détail d'un réverbère, d'un balcon, d'une porte

Ruth (3), dans son 28e mois, regarde ses mains après avoir dessiné celles de sa « petite fille ». Après comparaison, elle paraît fort mécontente de son œuvre, et se presse de passer à un autre dessin.

Caroll (4), 46e mois, mécontent de certains de ses bonshommes se satisfait en les appelant « Japonais ». — Le même enfant, pendant la période allant du 46e au 49e mois, dessinait souvent un corps humain et le comparaît à son propre corps. Ayant, un jour, dessiné un bras tombant jusqu'à terre, il le regarda avec désapprobation, puis se mettant debout, il laisse pendre les bras et les regarda afin de s'assurer de leur longueur. Il dit alors : « Les bras ne sont pas comme cela, ils ne pendent pas jusqu'aux pieds. »

---

(1) E. Brown. « Notes on Children Drawings », cas observé par Shinn, p. 10.
(2) » » » » » » » p. 67.
(3) » » » » » par M. Washburn-Shinn, p. 8.
(4) » » » » » par L. Medburg-Chapman, p. 51.

2° Comment l'enfant se comporte quand on lui fait remarquer une absurdité.

2° Comment l'enfant se comporte quand on lui fait remarquer une absurdité.

Certains enfants se contentent de corriger sans mot dire ; d'autres plus personnels, se donnent des raisons quelquefois pleines d'à-propos, d'autres fois absurdes, mais toujours intéressantes à épingler. En voici des exemples :

Wilhelmine, 4 ans, dessine le portrait de sa mère et marque les doigts aux pieds. Je lui fais remarquer qu'on ne peut pas voir les orteils parce qu'ils sont recouverts par les chaussures. — « Oui, mais moi j'ai fait ma maman à pieds nus. »

Louis, 4 ans, représente une souris à laquelle il donne une infinité de pattes. Je lui fais remarquer que la souris n'a que quatre pattes. « C'est pour qu'elle puisse mieux se sauver devant le gros chat », déclare-t-il.

La petite Ruth (1) fait la même réponse à 27 mois.

Romain D... (2), 5 ans, dessine des poules à 5, 6, et 7 pattes. Son institutrice lui fait observer son erreur. — « Ce sont des poules faites comme ça, dit-il ; elles ont beaucoup de pattes. »

Germaine, 3 ans et demi, dessine des bonshommes têtards. Je critique : « Ils n'ont pas de bras tes bonshommes ? » — « Non, ils sont comme ça, mes hommes. »

Henri V., 5 ans, représente un cheval attelé à une voiture. Je lui fais observer que les roues du véhicule sont placées beaucoup plus bas que les pieds du cheval. — « C'est parce que le cheval est sur une montagne ! »

Aimée V., 3 ans, après avoir dessiné divers bonshommes têtards, représente une « maman » à laquelle elle omet de donner des bras et des jambes. Lorsqu'on lui fait remarquer son oubli, elle répond : « Elle a perdu ses jambes et ses bras aussi. »

3° La technique de l'enfant.

3° La technique de l'enfant.

La technique de l'enfant qui dessine offre également un champ à d'intéressantes observations qui, faites sur un nombre suffisamment grand d'enfants, constitueraient une documentation précieuse pour aider à la résolution de différents points fort importants de psychologie infantile et notamment à la connaissance du développement des mouvements volontaires.

J'ai déjà, dans d'autres chapitres, abordé certains aspects de ce sujet, particulièrement à propos des proportions et de l'orientation.

a) *La tenue et le maniement de l'outil.*

A) *La tenue et le maniement de l'outil.*

J'ai observé chez un nombre relativement grand de petits enfants et chez des enfants anormaux que l'outil (crayon ou craie) utilisé pour la première

---

(1) E. Brown. Loc. cit.

(2) L'histoire de cet enfant a été donnée dans mon étude : « Un cas de mythomanie. » Arch. de Psych. VII, n° 27 (mars 1908).

fois est empoigné et serré dans la main fermée. Le pouce n'est pas utilisé. Le bras tout entier intervient dans les premiers mouvements (1).

J'ai observé dans un certain nombre de cas l'emploi des deux mains dans le travail. Dans ce cas les traits se dirigeant vers la droite sont dessinés par la main correspondante et réciproquement pour l'autre direction.

Cette utilisation des deux mains dans le tracé d'un même sujet m'a été également signalée par Mlle Goffin pour plusieurs petits élèves de sa classe (3 à 4 ans).

Dans tous ces cas, il y a toujours prédominance de l'emploi de l'une des mains sur l'emploi de l'autre.

Miss Chapman (2) signale que le petit Caroll dessine indifféremment avec la main droite ou la main gauche ; mais elle constate que les traits tracés par la main droite sont plus fermes.

b) *La construction d'une figure.*

B) La construction d'une figure.

Dans la construction d'une figure, l'enfant trace généralement en premier lieu ce qui, à ses yeux, est la partie la plus importante. Dans le dessin d'un bonhomme par exemple, la tête sera tracée en premier lieu ; puis, suivant le stade auquel l'enfant est arrivé, le corps ou les jambes et enfin les bras. J'ai eu l'occasion de constater que cet ordre logique est loin d'être suivi par tous les enfants. Un certain nombre, spécialement des enfants de 3 à 4 ans, qui n'ont pas encore subi les disciplines scolaires adoptent dans le tracé des diverses parties de leurs sujets un ordre de succession que rien ne paraît justifier. J'en signale ci-dessous quelques exemples ; je n'en donne aucune explication, me réservant d'y revenir dans une étude ultérieure, lorsque j'aurai procédé à quelques recherches nouvelles que je prépare en ce moment.

Les observations qui suivent ne sont relatives qu'à un seul dessin de l'enfant qui a été tracé devant moi.

Lardin, 3 ans ; deux bonshommes.

Cet enfant trace d'abord une jambe, puis il fait une tête, commence de la même manière un second bonhomme, retourne au premier, y ajoute une seconde jambe, puis achève son second bonhomme. Il ne parle pas et paraît très absorbé par son travail. (V. pl. XLIX.) (Pl. XLIX.)

Jean-Baptiste B., 3 ans et demi. Des bonshommes.

Il commence un bonhomme par la tête, ou une jambe, l'abandonne pour commencer un autre, puis revient au premier, y ajoute un trait, l'abandonne de nouveau pour commencer un troisième, et ainsi de suite. (V. pl. XLIX.) (Pl. XLIX.)

Les numéros indiquent l'ordre suivi dans la succession des lignes.

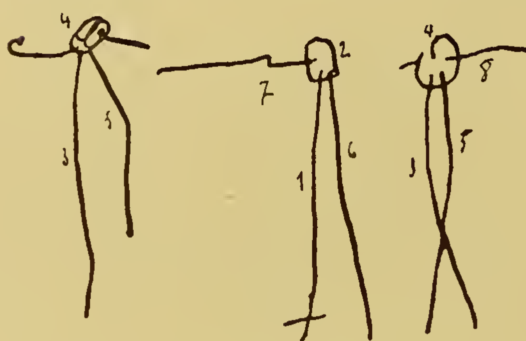
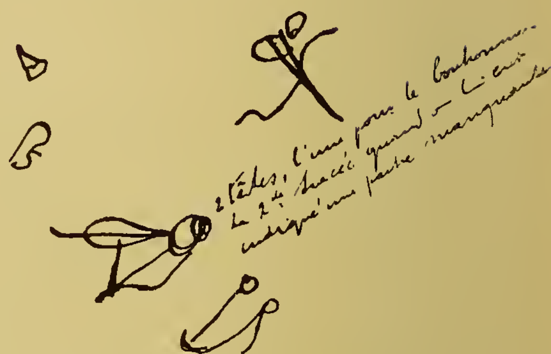
(1) Là où l'enfant n'est pas intimidé.

Baldwin. (Le développement mental chez l'enfant et dans la race, p. 17), fait une observation dans le même sens pour sa petite fille : « Tout d'abord, elle ne faisait que des mouvements du bras ; puis elle commença à fléchir le poignet et vers la fin du 28e mois, elle s'était formée toute seule à remuer le crayon avec les doigts. »

(2) E. Brown. « Notes on Children Drawings », 3e monographie.

PLANCHE XLIX

La construction d'une figure -

Lardin - 3 ans. Jean Baptiste - 3 ans ½ Isidore - 3 ans ½






Gérard - 3 ans. Victor - 3 ans ½. Jeanne - 3 ans ½

Isidore L., 3 ans et demi. — L'enfant trace un bonhomme têtard sans bras. Son institutrice lui fait observer son omission et lui montre l'endroit où les bras doivent venir s'attacher. L'enfant place son crayon à l'endroit indiqué, et partant de ce point, il trace un nouveau bonhomme têtard qui se superpose en partie au premier. Un second essai produit le même résultat. (V. pl. XLIX.) (Pl. XLIX.)

Gérard L., 3 ans ; Victor M., 3 ans et demi ; Jeanne R., 3 ans et demi, commencent leurs bonshommes par les jambes. La tête est tracée ensuite, puis les bras. Gérard place des yeux, un nez, une bouche dans la tête avant de terminer les bras. (Voir planche XLIX.) (Pl. XLIX.)

5. — Le degré de valeur représentative du dessin spontané de l'enfant en rapport avec ses diverses aptitudes intellectuelles

a) *Les recherches du Laboratoire de Psychologie de Genève.*

a) Recherches du laboratoire de psychologie de Genève.

En 1906, le professeur Claparède élabora en collaboration avec M. Guex, un plan d'enquête à l'effet de savoir notamment : *quelle est la corrélation entre l'aptitude au dessin et l'aptitude au travail en général.*

Le questionnaire rédigé à cet effet, et que publia « L'Educateur »

(8 déc. 1906), de même que les « Archives de psychologie » (janvier 1907), a été reproduit dans le chapitre premier de ce travail.

Les 9,764 dessins utilisables que produisit cette enquête furent remis à un collaborateur du laboratoire de psychologie, M. Ivanoff qui s'occupa de les étudier en vue de la résolution de la question rappelée ci-dessus. Les résultats de ce travail ont été publiés dans les « Archives de Psychologie » du mois de décembre 1908.

Ivanoff s'occupa en premier lieu de classer les documents ; voici comme il explique sa manière de procéder :

Classement des documents.

Les instituteurs nous ayant donné des renseignements pour chaque élève, il nous restait à déterminer la qualité des dessins.

Voici comment nous avons procédé :

1° Il va sans dire qu'on ne peut apprécier et classer sous le rapport de l'aptitude que des enfants du même âge. Nous avons donc commencé par classer les documents selon l'âge des sujets ; nous avons comparé entre eux les dessins de tous les enfants du même âge, garçons et filles, pris dans toutes les écoles des quatre cantons. (Nous avons comparé ces dessins par âge et non par classe, parce qu'on rencontre dans une même classe des élèves d'âges différents.)
Cette comparaison a été faite comme suit : nous avons mis en ordre par rang de qualité, « tous » les dessins d'enfants du même âge (à 6 mois près) ; une fois cette série obtenue, nous attribuions la note maximum au meilleur dessin, et la note minimum au plus mauvais. Les dessins de rang intermédiaire étaient appréciés par rapport aux dessins ayant obtenu la note maximum et la note minimum.

2° Nous avons pris comme notes d'appréciation les chiffres 6, 5, 4, 3, 2, 1, 0. — Les meilleurs dessins avaient la note 6 ; la note 0 était donnée aux élèves qui n'avaient rien dessiné. Nous avons apprécié à part chacun des quatre dessins fournis ; lorsque les dessins d'un même élève ont mérité des notes différentes, nous avons pris la moyenne de ces quatre notes pour exprimer l'aptitude au dessin de ce sujet. Quand ce chiffre moyen fut obtenu pour chaque élève, nous avons groupé comme suit les divers sujets : bons dessinateurs (note moyenne 5 ou 6) ; moyens dessinateurs (4-3) ; mauvais dessinateurs (2-1-0).

3° Nous avons fondé notre appréciation des dessins : a) sur la « justesse des proportions », soit sur la justesse d'observation par exemple si un élève a fait attention à dessiner chaque partie du corps ou de l'objet en observant les proportions, et si ce qu'il a dessiné correspond à ce qu'il fallait dessiner ; — b) sur la « conception imaginative » du dessinateur ; par exemple si le sujet a illustré la fable d'une manière originale ; si dans la quatrième épreuve il a représenté un objet simple ou au contraire une scène complexe, un paysage, etc. ; — c) sur la valeur technique et artistique, l'exécution même du dessin. — Pendant l'appréciation, nous marquions dans un cahier d'observations tout ce qui nous paraissait important.

Ivanoff s'occupe successivement des conclusions apportées aux points suivants par les documents de l'enquête.

1. a) *Corrélation de l'aptitude au dessin et au travail en général.*

1. a) *Corrélation de l'aptitude au dessin et au travail en général.*

L'auteur établit le tableau suivant, d'où il ressort que le pourcentage des enfants forts en général est plus considérable parmi les bons dessinateurs que parmi les mauvais.

	% des forts en général	Berne	Genève	Neuchâtel	Vaud.
GARÇONS	Dans l'ensemble	33	33	34	32
	Parmi les bons dessinateurs	45	40	34	54
	Parmi les mauvais dessinateurs	29	22	15	15
FILLES	Dans l'ensemble	36	32	39	35
	Bonnes dessinatrices	60	48	100	68
	Mauvaises dessinatrices	30	12	22	18

b) *Le dessin et l'écriture.*

b) *Le dessin et l'écriture.*

L'auteur établit que :

1° Chez les garçons forts en dessin, le pourcentage des bons en écriture est plus élevé et le pourcentage de mauvais calligraphes est moins élevé de beaucoup, que ce n'est le cas pour l'ensemble des élèves.

2° Chez les filles, cette corrélation existe aussi quoique un peu moins nette, puisque le pourcentage des filles bonnes dessinatrices qui sont faibles en écritures (18) est presque égal au pourcentage moyen des faibles en écriture (17).

3° D'autre part si l'on considère les mauvais dessinateurs, on constate que dans ce groupe, tant chez les garçons que chez les filles, le pourcentage des bons calligraphes est inférieur, et celui des mauvais calligraphes est supérieur au pourcentage général.

Au total donc, la corrélation entre le dessin et l'écriture est nette.

c) *Le dessin et la géographie.*

c) *Le dessin et la géographie.*

Ivanoff conclut que :

1° Les garçons sont plus souvent forts et moins souvent faibles en géographie que les filles (16 p. c. contre 12 p. c. et 11 p. c. contre 12 p. c.).

2° Que, tant chez les garçons que chez les filles, il y a « corrélation » entre l'aptitude au dessin et celle à la géographie.

Cette corrélation s'explique facilement : l'étude de la géographie implique à un haut degré la mémoire visuelle.

d) *Le dessin et l'histoire.*

d) *Le dessin et l'histoire.*

Conclusion :

Il n'est pas facile au premier abord d'expliquer la forte corrélation que nous constations entre l'aptitude au dessin et celle pour l'histoire. Peut-être ne s'agit-il là que d'une corrélation indirecte ; peut-être aussi les forts en histoire sont-ils ceux qui savent le mieux, comme les forts en dessin, se construire mentalement des schémas visuels des événements, des scènes, des choses.

e) *Le dessin et le calcul.*

e) Le dessin et le calcul.

La corrélation se présente nettement chez les filles ; elle est moins marquée chez les garçons.

Les élèves forts se rencontrent aussi souvent (42 p. c.) parmi les mauvais dessinateurs que dans l'ensemble (41 p. c.).

Chez les écoliers de Vaud, on observe que « parmi les bons dessinateurs on rencontre plus de forts en calcul, et parmi les mauvais dessinateurs, plus de faibles en calcul que dans l'ensemble ; et que d'autre part, on rencontre aussi « plus » de faibles en calcul chez les bons dessinateurs et plus de forts en calcul chez les mauvais dessinateurs que dans l'ensemble des élèves : résultat contradictoire, tout au moins en apparence ».

Il y a là une sorte d'antagonisme qui se manifeste entre l'aptitude au dessin et celle au calcul.

f) *Le dessin et les travaux manuels.*

f) Le dessin et les travaux manuels.

L'auteur constate en général de grandes corrélations entre le dessin et les travaux manuels. Ces corrélations s'expliquent facilement ; les travaux manuels impliquent à peu près les mêmes facteurs physiologiques que le dessin : rectitude du sens visuel, précision dans les mouvements de la main, goût esthétique.

g) *Le dessin et la langue.*

g) Le dessin et la langue.

Ivanoff obtient des résultats contradictoires de canton à canton. Il conclut que la corrélation dessin-langue est incertaine.

h) *Le dessin et la composition française.*

h) Le dessin et la composition française.

Les résultats montrent une corrélation nette entre l'aptitude au dessin et la composition française.

2. — Corrélation de l'aptitude au dessin et des caractères intellectuels et moraux

i) *Dessin. Intelligents et inintelligents.*

i) Dessin. Intelligents et inintelligents.

Le plus souvent, un écolier « intelligent » est pour son maître celui qui a de l'aptitude au travail en général. Mais les notions « d'intelligent et de bon travailleur » ne se recouvrent pas complètement, loin de là. Dans de nombreux cas, nous avons constaté qu'un élève n'était pas mentionné comme fort pour le travail en général, mais était indiqué cependant comme « intelligent » ; d'autre part, tous les faibles pour le travail général n'étaient pas portés comme inintelligents. Nous avons donc fait une statistique spéciale pour déceler la question dessin-intelligence. Nous constatons ici une forte corrélation.

L'auteur examine ensuite la relation existant entre :

j) Dessin — attentifs et distraits.
k) Dessin — actifs et apathiques.
l) Dessin — doux et violents.
m) Dessin — obéissants et indisciplinés.
n) Dessin — application et paresse.

Dans l'ensemble, l'auteur découvre une corrélation étroite entre l'aptitude au dessin et les diverses qualités intellectuelles ou morales ; appliqué, attentif, doux, etc...

« *Il ressort d'une façon absolument certaine, dit Ivanoff, qu'il existe une corrélation entre la qualité du dessin chez les écoliers examinés, et l'intelligence ou les rangs de classe pour le travail général. Cette corrélation, rappelons-le encore une fois, se constate non seulement dans les résultats totaux de tous les enfants examinés mais aussi dans les totaux individuels et calculés séparément de chaque canton et de chaque sexe. De plus, cette corrélation est complète ; elle apparaît aussi bien dans l'aptitude au dessin et l'aptitude au travail qu'entre l'inaptitude au dessin et l'inaptitude générale.*

Constatons en passant que les élèves notés comme intelligents par leurs maîtres sont moins nombreux que ceux comptés comme étant les premiers de leur classe.

La première chose qui frappe dans l'examen de ces résultats généraux c'est la plus haute valeur de la corrélation entre le dessin et l'intelligence ou le travail général chez les filles que chez les garçons.

Voici encore une comparaison qui nous montre bien que l'aptitude au dessin est, chez les garçons, un caractère plus autonome, plus SUI GENERIS *que chez les filles : cherchons combien souvent l'aptitude au dessin se rencontre à l'état isolé, c'est-à-dire chez les faibles en général ou les intelligents, et nous trouverons que :*

Chez les faibles,	*il y a*	*11 %*	*de bons*	*dessinateurs*	*pour les*	*Garçons.*
» »	»	*1,4 %*	»	»	»	*Filles.*
» intelligents,	»	*15 %*	»	»	»	*Garçons.*
» »	»	*4 %*	»	»	»	*Filles.*

Nous constatons de nouveau ici la plus grande indépendance de l'aptitude au dessin chez les garçons ».

L'auteur essaie de donner une explication de cette différence constatée entre les filles et les garçons pour la corrélation de l'aptitude au dessin et au travail en général ; il conclut de la manière suivante :

« *Le fait que la corrélation est plus élevée chez les filles s'expliquerait en admettant que chez ces dernières le nombre des éléments psychologiques fondamentaux est inférieur à celui qui se rencontre chez les garçons. Cette supposition est-elle plausible ?*

*Oui. Nous ne voulons certes pas dire que la vie psychologique de l'être féminin soit moins riche que celle de son compagnon du sexe fort. Mais ce qui domine chez la femme, ne sont-ce pas des éléments de nature affective qui n'ont rien à faire avec l'aptitude au travail intellectuel ? En sorte que nous pouvons supposer que chez elle est diminué le nombre des facteurs participant à l'intelligence, au sens où nous avons pris jusqu'ici ce mot, au sens scolaire, au sens d'*apte au travail intellectuel.

Pour fixer les idées par un exemple, si nous admettons que l'élément « fonction d'abstraction » soit beaucoup plus rare chez la fille que chez le garçon, cela nous rendrait parfaitement compte de la différence de corrélation observée. Les types abstraits sont moins portés que les autres à représenter

la nature concrète qui les environne, sont moins portés au dessin. Et bien, si ces types abstraits sont plus fréquents chez les garçons, nous comprenons que les cas d'intelligence sans aptitude au dessin soient plus fréquents aussi chez ces derniers que chez les filles.

Il y a, en d'autres termes, plus de marge chez les garçons que chez les filles pour le développement de cas d'intelligence dans les domaines éloignés de celui du dessin. La corrélation plus étroite chez les filles, entre le dessin et le travail en général, est le résultat de la moindre différentiation de leur intelligence. »

a) *Critique du travail du Laboratoire de Psychologie de Genève :*

a) *Critique du travail du Laboratoire de Psychologie de Genève.*

Le travail du Laboratoire de Psychologie de Genève apporte incontestablement des données intéressantes au sujet du rapport existant entre l'aptitude au dessin et les autres aptitudes intellectuelles. C'est le premier travail important qui se soit occupé de cet aspect du problème des dessins d'enfants. Il n'est cependant pas à l'abri de toute critique ; il présente toutes les incertitudes et toutes les accumulations d'erreurs qu'amène nécessairement le procédé des enquêtes sur de grandes masses de sujets. J'ai signalé dans le premier chapitre de cet ouvrage un certain nombre de graves inconvénients de la méthode des enquêtes ; j'invite le lecteur à s'y reporter. Les résultats contradictoires obtenus par certains cantons confirment d'ailleurs ma manière de voir.

En outre, des réserves peuvent être faites au sujet de l'appréciation de l'aptitude des enfants dans les diverses branches. Le criterium adopté par les différents instituteurs qui ont participé à l'enquête est nécessairement très variable. Il suffit pour s'en convaincre de se rappeler que dans les expositions de dessins d'enfants on a montré à plusieurs reprises des dessins libres remarquables au point de vue du mouvement ou de l'observation et qui cependant avaient été exécutés par des élèves classés par leurs instituteurs comme mauvais dessinateurs. Ces enfants traçaient mal les lignes droites. Les critériums adoptés de part et d'autre étaient différents, voilà tout.

Prenons par exemple l'enseignement de la géographie.

L'instituteur peut s'attacher à faire retenir la nomenclature géographique et certains aperçus généraux qu'il fera apprendre par cœur. Il jugera la force de ses élèves en géographie d'après ce qu'ils auront retenu, donc en grande partie d'après leur puissance de mémoire auditive. Un autre instituteur envisagera particulièrement le tracé de belles cartes, bien lavées. Il jugera forts en géographie les enfants habiles au maniement de la plume et du pinceau. Un troisième instituteur pourra envisager l'enseignement de la géographie au point de vue du déterminisme universel. Il cherchera à faire comprendre les relations existant entre la situation astronomique, la situation géographique, l'altitude, la constitution du sol d'une part, et les productions naturelles, l'industrie, le commerce, le développement économique, etc., d'autre part. — Il s'adressera par cette méthode au jugement des élèves et utilisera, dans l'appréciation des aptitudes de ses élèves, un critérium essentiellement différent de celui de ses deux confrères.

Il en est de même des autres branches. Il eût été plus logique, me semble-t-il, de rester sur le terrain de la psychologie et de déterminer par une série de tests le degré de puissance des éléments constitutifs de l'activité intellectuelle, plutôt que de comparer les appréciations nécessairement très hétérogènes des instituteurs sur les aptitudes de leurs élèves dans les diverses branches d'enseignement.

b) *Les recherches de Kik.*

b) *Les recherches de Kik.*

Kik (1) a étudié un certain nombre d'enfants présentant des aptitudes tout à fait exceptionnelles pour le dessin. Il a découvert quatre cas remarquables à l'Exposition d'art enfantin de Breslau (1905). La revue « Kind ùnd Kùnst » le mit en relation avec trois autres enfants particulièrement doués. En outre, il étudia les dessins du jeune caricaturiste Gerhard L... (élève de 3[e] d'un gymnase de Silésie) et les cas signalés dans l'ouvrage de Kerschensteiner, ce qui faisait un total de treize sujets.

Au cours de ses investigations, Kik a recherché quel est le rapport entre le talent du dessinateur et le degré d'intelligence.

Voici le tableau qu'il a dressé à ce sujet :

(1) « Die übernormale Zeichnenbegabung bei Kindern ». — Zeitschs. für Psych. ùnd psych. Sammelf. B. 2 (1908) H. 1 et 2 ; pp. 92-149.

	NOMS	ÉCOLES	CULTURE (Biloungsfortschritt)	TRAVAIL GÉNÉRAL	BRANCHES FORTES	FAIBLESSES	NOTES EN DESSIN
1	Rudi B...	Ecole moyenne (cours primaire).	A doublé la 8e pour cause de maladie.	Satisfaisant.	Toutes sciences (naturelles, géograph., etc.)	Calcul.	Pas de cours de dessin.
2	Reent Looschen.	Gymnase, puis Realschule.	A quitté le gymnase à cause du latin.	Bon et satisfaisant.	Allemand et sciences naturelles.		2
3	Gertrud H. . . .	Ecole communale.	Normale.	Bon.	Sciences naturelles.		1
4	Gerhard L. . . .	Enseignement privé puis gymnase.	Normale.	Satisfaisant et bon.			3
5	Herbert K. . . .	Gymnase, puis Realschule.	A quitté le gymnase à cause du latin.	Satisfaisant.			2
6	Kurt K.	Gymnase, puis Realschule.	» »	Bon.	Langues.		2
7	Adametz	Ecole communale.	Normale.	Bon.	Allemand, Sciences naturelles.		1
8	A. N.	Ecole communale, Realschule.	Normale.	Bon et satisfaisant.	Sciences naturelles, physique, chimie.		1
9	Fritz B.	Ecole primaire.	Normale.	Bon et très bon.	Allemand, Ecriture.	Calcul.	Pas de dessin.
10	Paul B.	Realschule.		Faible.	Allemand, Ecriture.	Français, calcul, histoire.	2
11	Willy K.	Ecole communale, Realschule.	A doublé la 4e et la 3e	Faible.	Sciences naturelles.	Langues, histoire.	1
12	Fritz M..	Ecole communale.	Normale.	Bon.	Sciences naturelles, physique.		1
13	X. X...	Ecole communale, Realschule.	A doublé la 3e et la 4e	Faible.		Allemand, histoire.	2

Parmi les 4 derniers nommés, Paul B... n'est doué que pour le dessin des chevaux ; Willy K... ne dessine que d'après nature: les deux autres sont copistes.

Kik fait suivre ce tableau des observations suivantes :

« Il est facile de comprendre que la copie mécanique n'a rien à faire avec l'intelligence et qu'un bon copiste peut être un élève médiocre. En général, les copistes purs sont des élèves faibles dans les branches scientifiques. Comme le nombre de ces copistes est assez grand, et qu'ils obtenaient autrefois les meilleures notes, on a pu dire : « Un bon dessinateur est un mauvais élève. »

Mais en réalité, c'est la phrase de Kerschensteiner qui est vraie : « Un grand talent d'expression graphique est régulièrement lié chez l'enfant à une bonne intelligence. L'activité de l'imagination et de la mémoire dans le dessin prouve que celui-ci est un travail intellectuel et qu'un grand talent pour le dessin doit toujours être le signe d'une intelligence développée. L'expérience le démontre. Les bons dessinateurs montrent une faculté générale bonne ou satisfaisante pour les branches scientifiques ; ils ont des branches fortes et des branches faibles. Souvent les bons dessinateurs sont forts en sciences naturelles ; grâce à leur amour de la nature, ils ont acquis une foule de connaissances empiriques, et écoutent les leçons avec intérêt. Les dessinateurs d'imagination sont forts en style, et obtiennent de bonnes notes en allemand ; la littérature leur plait ; ils y trouvent matière à dessiner. Préoccupés de choses concrètes, ils ont une certaine faiblesse pour les sciences abstraites : mathématiques, algèbre, géométrie. Enfin, ils ne brillent pas dans l'expression orale, habitués et tentés qu'ils sont de s'exprimer par le dessin ».

Ces réflexions sont fort intéressantes ; elles concordent assez bien avec mes conclusions personnelles.

Avant de terminer ce paragraphe, je voudrais encore rappeler ce qu'écrivait déjà Ricci dans son petit ouvrage : « L'arte dei Bambini » (1887).

Il s'exprime à peu près de cette manière :

« J'ai reconnu chez beaucoup d'écoliers que les meilleurs dessinateurs sont, à peu d'exceptions près, les meilleurs élèves ; ce sont ceux qui se remémorent le mieux les objets, comme ils retiennent facilement les textes, par une exacte observation. Mais plus tard, les talents réellement originaux se font jour et l'on constate qu'ils se manifestent parmi les enfants qui étaient très mal cotés à l'école. »

c) *Les dessins d'enfants anormaux.*

c) *Les dessins d'enfants anormaux.*

Au cours de ce travail, j'ai donné dans divers chapitres des descriptions de séries de dessins d'enfants anormaux.

Ce chapitre étant consacré aux rapports du dessin et de l'activité intellectuelle, je crois utile de présenter ici sous une forme très condensée les observations que l'étude des enfants anormaux et de leurs dessins m'ont suggérées (1).

---

(1) « Notes pédagogiques sur une classe d'enfants anormaux ». Bruxelles, Société protectrice de l'enfance anormale, 61, rue Belliard.

Les dessins spontanés des enfants anormaux manifestent :

1° Une tendance très grande à l'automatisme (voir les exemples cités dans le chapitre X).

2° Des manifestations fréquentes de fuite des idées. Les dessins qui couvrent une feuille de papier ne sont pas achevés. Ils sont nombreux et se rapportent à une foule de sujets fort disparates.

3° Des retours fort nombreux à des stades inférieurs. (Voir au début de ce chapitre le cas de François M...)

4° Une grande lenteur dans l'évolution des stades. (Voir même cas.)

5° Certains dessins d'enfants anormaux pris isolément sont fort complets : mais lorsque nous examinons plus près la suite des dessins produits, nous constatons que l'enfant se confine dans une série de clichés qui ont lentement évolué et sont arrivés, en se modifiant peu à peu, à un certain degré de perfection. C'est la tendance conservatrice de l'enfant qui a favorisé le développement du dessin. Il arrive cependant que des enfants anormaux présentent une puissance de mémoire visuelle fort grande et sont capables de produire des dessins très remarquables. Ces sujets sont à comparer à d'autres inférieurs qui jouissent d'une grande supériorité d'une de leurs facultés, et dont Inaudi et Diamandi sont des types célèbres.

6° Chez beaucoup d'enfants anormaux, je constate un grand souci de donner intégralement l'idée qu'ils représentent, ou de reproduire dans tous ses détails le cliché acquis. C'est cette tendance d'ailleurs qui favorise la perfection de certains croquis dont j'ai parlé au point précédent.

7° Les enfants anormaux affectionnent les dessins dans lesquels un même mouvement revient souvent.

8° Ils font des travaux méticuleux.



CHAPITRE X

Le Dessin spontané et l'attention volontaire

Les manifestations d'automatisme et les formes stéréotypées

SOMMAIRE

1. *Introduction : Considérations générales.*
2. *La main s'adapte à un mouvement déterminé et le reproduit un nombre considérable de fois.*
3. *La forme ancienne est conservée malgré l'apparition d'une forme nouvelle. Les deux formes se superposent.*
4. *Dégénérescence de formes musculairement adaptées.*
   a) *L'habitude rend le mouvement plus facile. L'énergie utilisée restant la même, le mouvement est dépassé.*
   b) *Le but primitif du mouvement s'obscurcit. Divorce entre l'idée et la représentation.*
5. *Une série de mouvements exécutés dans un ordre déterminé pour le tracé d'un sujet ou d'une scène souvent reproduits, forme une association étroite et durable.*
6. *Cliché visuel. — L'œil se plait dans une forme. Le sujet, heureux de sa trouvaille, la reproduit un grand nombre de fois.*
7. *L'Automatisme se manifeste parallèlement dans le dessin et le langage. Analyse des cas R. Charles ; Auguste ; D. Joseph.*

1. — Introduction. Considérations générales

1 . — *Introduction. Considérations générales.*

Le développement de l'attention volontaire se montre admirablement dans la suite des dessins d'un enfant. J'ai eu l'occasion d'insister sur cette évolution en décrivant la succession des stades. J'en résumerai rapidement la marche, pour mieux faire ressortir les diverses manifestations de déficit de l'attention, objet principal de ce chapitre.

Tout au début, nous constatons que les facultés de l'enfant sont encore fort peu développées. Il n'est pas capable de diriger ses mouvements, de les adapter à un but bien défini. La main agit mais la volonté est incapable de

la guider dans l'exécution d'un mouvement déterminé. L'attention est faible, les mouvements ont une tendance à devenir automatiques, à se stéréotyper.

Puis apparaît un second élément, celui de l'identification de certains groupes de lignes obtenues par hasard avec des silhouettes d'objets. L'imagination visuelle et le processus de l'association des idées interviennent ici. L'attention est mise à contribution, c'est elle qui permet la comparaison. Une étape encore, et l'enfant se met à tracer lui-même des sujets divers qu'il énonce avant de tracer. Sa volonté de tracer le sujet choisi ne se maintient pas toujours jusqu'au bout. La main obéit mal aux impulsions motrices, l'attention peu forte se laisse captiver par les tracés nouveaux, le sujet primitif est abandonné pour de nouvelles associations provoquées par la vue de ces tracés nouveaux.

Finalement, l'enfant est maître d'une quantité d'attention suffisante pour pouvoir tracer les sujets qu'il a conçus. Mais cette attention est bien fugace. Une foule de dessins sans liens entre eux sont jetés sur le papier.

Et puis nous voyons apparaître les commentaires, les récits, les associations plus longues, les silhouettes caractérisées, l'application de plus en plus grande sur le même modèle.

2. — La main s'adapte à un mouvement déterminé et le reproduit un nombre considérable de fois

2. — La main s'adapte à un mouvement déterminé et le reproduit un nombre considérable de fois.

La forme d'automatisme la plus simple et la plus fréquente consiste en une adaptation à un mouvement peu compliqué reproduit un nombre considérable de fois. Cette forme se rencontre chez un très grand nombre d'enfants normaux de 3 à 4 ans.

En voici quelques exemples :

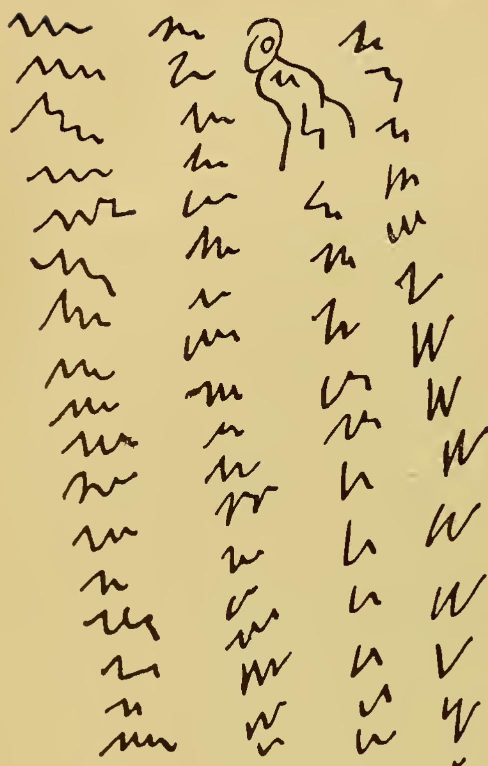
Félicien M., 3 ans et demi, enfant normal, trace pendant une demi-heure un nombre considérable de petites lignes brisées se rapprochant de la forme du W. (V. pl. L.) (Pl. L.)

Suzanne S., 3 ans et demi, enfant normal, ne trace que des petits ronds. Sans se lasser, elle remplit les deux côtés de son ardoise, puis ceux d'une feuille de papier. Elle jette ses ronds au hasard sans se soucier d'un alignement quelconque. (V. pl. L.) Un peu plus tard, Suzanne trace des échelles. Chaque échelle est formée de deux traits verticaux coupés de quatre ou cinq traits horizontaux. Suzanne, inlassablement, fait des échelles chaque fois qu'on lui donne un morceau de papier et un crayon. Ce cliché persiste à l'exclusion de toute autre trace pendant plus de huit jours. (V. pl. L.) (Pl. L.)

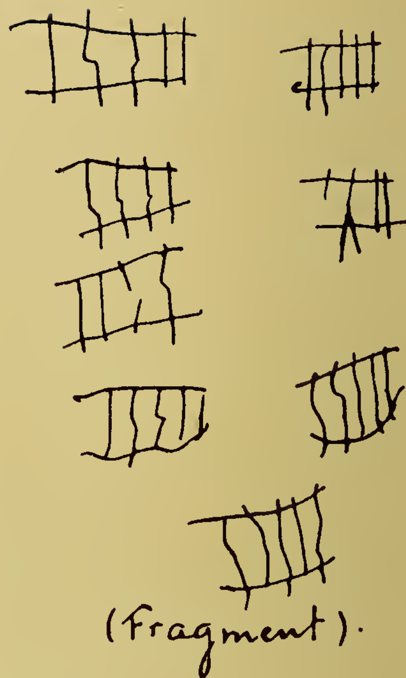
Ce qui me paraît très intéressant au point de vue de l'adaptation musculaire, c'est la constance des cinq échelons.

Céline H., 3 ans et demi, enfant normale, dessine des « hommes ». Chaque homme est figuré par un rond et deux droites. Céline couvre son papier de semblables bonshommes. J'en compte cinquante sur un seul côté du papier. Sur l'autre côté, il y en a au moins autant. V. pl. L.) (Pl. L.)

Le lendemain (21 mars 1907), Céline invitée à dessiner, recommence son cliché. Elle ne va pas aussi vite que la veille et ajoute à chacun de ses bonshommes deux yeux placés à l'aveuglette dans un rond. Elle trouve cependant moyen de tracer une bonne centaine de bonshommes en une demi-heure. (V. pl. L.) (Pl. L.)

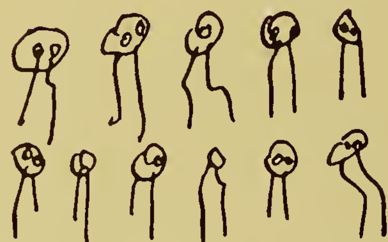


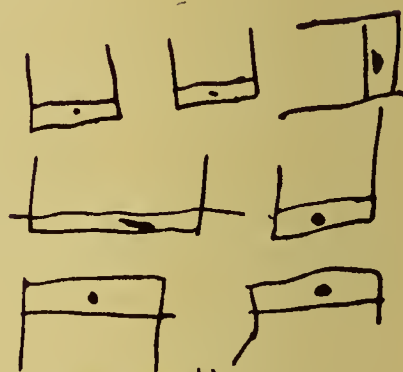




Félicien - 3 ans ½ (fragment). Suzanne - 3 ans ½







20 mars (fragment) 21 mars. (fragment).

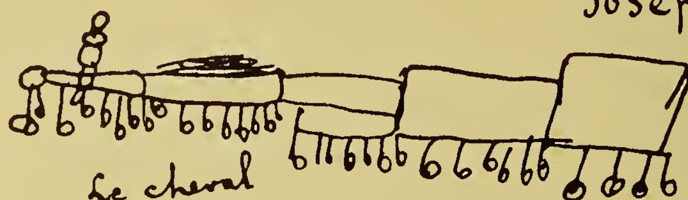
Céline - 3 ans

(fragment).

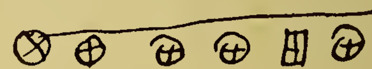
Joseph - 5 ans.

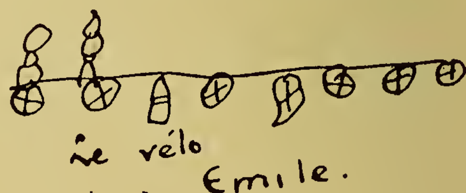


Henriette - 5 ans.



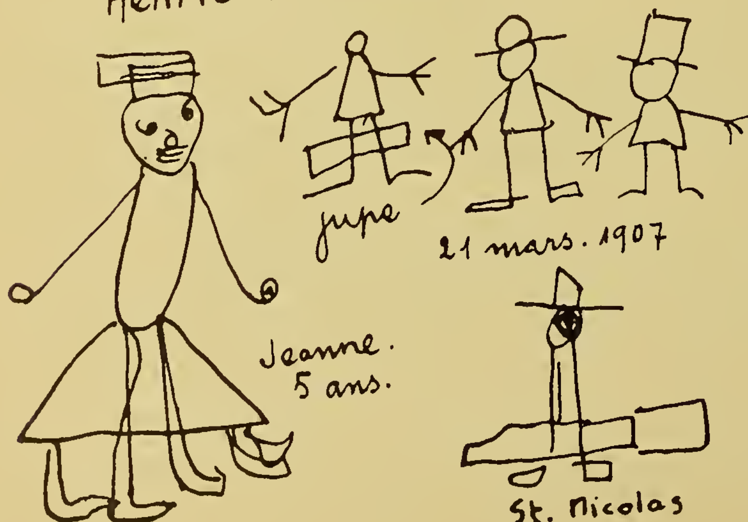
Emile - 8 ans.





Le vélo

Emile.



Jeanne. 5 ans.



21 mars. 1907



St. Nicolas



Un monsieur qui va se promener.

Jeanne M. 4 ans ½.

Joseph K., 5 ans, esprit lent, ne dessine que des tables suivant un schéma qui a été appris la veille à une leçon de bâtonnets. Le sujet à traiter par le dessin, proposé par l'institutrice, le laisse indifférent. Il remplit sa feuille de papier de tables formées de quatre traits dont deux verticaux figurent les pieds et deux horizontaux représentent la planche supérieure et le tiroir. Un point marque le bouton du tiroir. Ce schéma persiste plusieurs jours. (V. pl. L.) (Pl. L.)

Henriette K., 5 ans, arriération intellectuelle légère, dessine un type simple de bonhomme têtard un nombre considérable de fois sans se lasser. Elle reproduit le même type le lendemain. (V. pl. L.) (Pl. L.)

Emile D., 8 ans, débilité intellectuelle très considérable. Le 16 mars 1906, à ma demande, il s'essaie à dessiner un cavalier. Il fait la forme générale du cheval, dessine le cavalier, puis se met à tracer des pattes terminées par un petit rond (le fer). L'enfant trace des pattes tout le long du corps du cheval. Arrivé au bout, il ajoute un nouveau rectangle à la suite de celui figurant le corps du cheval et recommence à placer des pattes. Il ajoute ainsi successivement quatre rallonges au corps de ce malheureux cheval et le garnit d'un nombre inconsidéré de pattes ferrées. Il ne s'arrête que parce qu'il est arrivé au bord du papier. (V. pl. L.) (Pl. L.)

En juin 1906, il veut dessiner un vélo. Il représente une première roue par un rond à l'intérieur duquel il trace deux traits en croix. Il reproduit cette série de mouvements une seconde fois, puis une troisième fois... et aligne une série de roues sur son papier. Le but primitif de son dessin était oublié. (V. pl. L.) (Pl. L.)

3. — La forme ancienne est conservée malgré l'apparition d'une forme nouvelle. — Les deux formes se superposent

3.— La forme ancienne est conservée malgré l'apparition d'une forme nouvelle. Les deux formes se superposent.

Les stéréotypies musculaires sont contrecarrées par des acquisitions nouvelles. De curieux anachronismes résultent souvent de la superposition ou de la lutte de ces deux tendances, l'une conservatrice, l'autre évolutive.

Le passage d'un stade à un autre plus évolué donne de nombreux exemples de cette confusion. J'ai noté dans le chapitre consacré à l'évolution de la représentation humaine divers types ; je note les confusions les plus fréquentes :

a) Les bras attachés à la tête alors que le corps a fait son apparition.

b) Le nez marqué à la fois de face et de profil ; le nez de face est le reliquat du stade antérieur.

c) Les deux yeux placés de profil.

d) Le corps de face alors que la tête est de profil. C'est dans cette catégorie qu'il faut classer les oiseaux à quatre pattes.

A côté de ces cas, dont la fréquence est très grande, j'ai recueilli quelques types plus rares et fort curieux :

Jeanne A., 5 ans, intelligence moyenne. Représente le portrait d'une dame. Elle trace d'abord le bonhomme de face et fixe deux jambes à la partie inférieure d'un corps allongé. Elle songe ensuite à habiller sa dame. Elle lui dessine une robe au-dessus des premières jambes et adapte aux deux angles de la base du triangle formant la jupe, deux nouvelles jambes. (V. pl. L.) (Pl. L.)

Jeanne M., 4 ans et demi, enfant normale. Elle dessine des bonshommes complets de face. Le 21 mars, elle habille pour la première fois l'un de ses personnages qui doit représenter le portrait de sa maîtresse. Elle ajoute sur les jambes un rectangle qui

représente la jupe. Cette modification lui plait infiniment. Elle dessine beaucoup de dames auxquelles elle donne une jupe. Le 25 mars, l'adaptation musculaire à ce nouveau mouvement est complète. L'enfant représente tous ses bonshommes avec la jupe. Elle dessine devant moi « le monsieur qui va se promener » puis une dame. Le rectangle typique est dessiné des deux côtés. Le monsieur est différencié par son chapeau. (Voir planche L.)

(Pl. L.)

4. — Dégénérescence de formes musculairement adaptées

4. — Dégénérescence de formes musculairement adaptées. a) L'habitude rend le mouvement plus facile. L'énergie utilisée étant la même, le mouvement est dépassé.

a) *L'habitude rend le mouvement plus facile. L'énergie utilisée étant la même, le mouvement est dépassé.*

J'ai eu l'occasion d'observer dans divers cas un phénomène assez typique de dégénérescence de formes musculairement adaptées. Il s'agit chaque fois d'un mouvement répété un nombre déterminé de fois, exécuté lentement d'abord et contrôlé par la pensée, puis passant à l'état de mouvement adapté, produit en quelque sorte automatiquement. Dans ces cas, l'adaptation reste parfaite pendant un certain temps, puis l'habitude rendant le mouvement de plus en plus facile et l'énergie à utiliser restant la même, le mouvement est dépassé.

Observations :

Gérard, 7 ans, enfant arriéré (1). En février 1906, il dessine des chevaux tirant des voitures ou portant des cavaliers. Il représente les quatre pattes par deux fois deux traits se croisant. Il donne ainsi l'impression d'un cheval allant au pas. Ce mouvement a été pris par Gérard à l'instituteur qui avait représenté au tableau noir, pendant une leçon de calcul, des quadrupèdes divers dessinés rapidement.

Le mouvement est adopté par l'enfant. A la fin du mois de février, le double mouvement est produit avec beaucoup de rapidité. L'enfant dessine quelques chevaux chez lesquels le mouvement est produit trois fois. Au début de mars, tous les chevaux dessinés se présentent avec trois fois deux pattes. La nouvelle adaptation est complète.

Le 15 mars, la seconde adaptation est dépassée. Gérard dessine un cheval auquel il trace quatre fois deux pattes. Cette nouvelle adaptation est conservée pendant mars et avril. En mai, l'enfant adopte un nouveau mode de représentation du cheval. (V. pl. LI.)

(Pl. LI.)

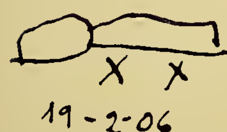
Chez le même Gérard, j'observe que les mains des bonshommes dessinés à la fin du mois de décembre 1905 sont munies de cinq doigts soigneusement tracés. L'adaptation musculaire se fait. Le mouvement pour le tracé de la main devient plus rapide et, le 4 janvier 1906, l'enfant produit des bonshommes avec six ou sept doigts. (V. pl. LI.) Il reste alors un certain temps à ne dessiner que des bonshommes très simplifiés sans bras. En février, il trace des bonshommes munis de bras au bout desquels il note trois doigts seulement tracés rapidement. En avril, il modifie complètement sa facture du bonhomme.

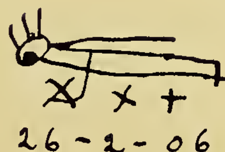
(Pl. LI.)

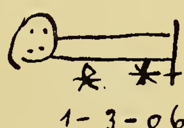
Hubert V., 7 ans et demi, arriéré, munit ses bonshommes du stade têtard de bras énormes qui s'attachent aux jambes (octobre 1905). A l'extrémité de ces bras, il trace cinq doigts qu'il compte soigneusement en contrôlant sur sa propre main. Dans la suite les doigts sont tracés plus rapidement. Leur nombre augmente aussi. En mars 1906, le nombre des doigts tracés à chaque main est indéterminé ; il varie, mais est en moyenne de dix à douze pour chaque main.

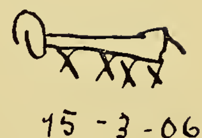
(1) Cas analysé, voir tables.

Gérard - 8 ans.









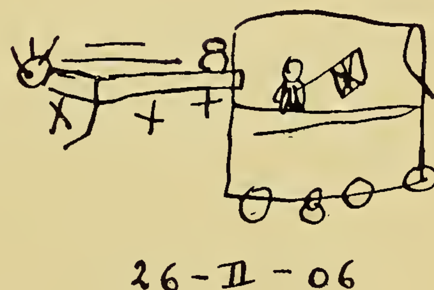


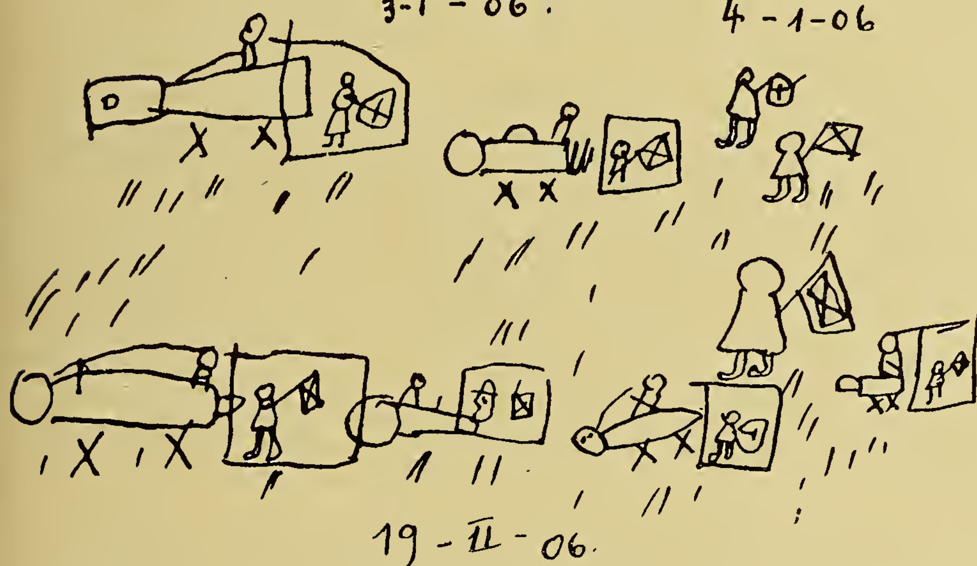
Le cheval (nombre de pattes)

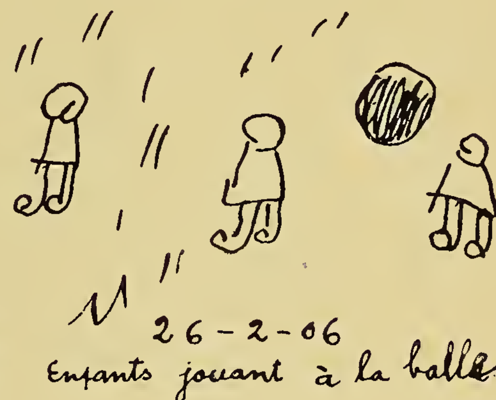




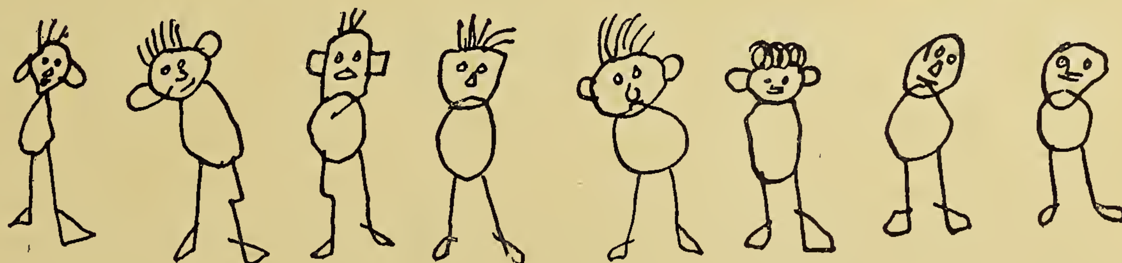








Ernest - 4 ans. (partie du dessin). 16-5.



Charles R., 12 ans, anormal (cas analysé), dessine en octobre 1905 des chevaux avec quatre pattes terminées par un point noir, lequel représente le sabot. En novembre 1905, ses chevaux sont simplifiés, les pattes sont tracées avec rapidité, leur nombre a augmenté, il oscille entre cinq et huit.

b) *Le but primitif du mouvement s'obscurcit. Divorce entre l'idée et la représentation.*

b) *Le but primitif du mouvement s'obscurcit. Divorce entre l'idée et la représentation.*

Un phénomène d'automatisme étroitement apparenté avec celui décrit ci-dessus consiste en une dégénérescence du mouvement musculaire. Le point de départ de cette dégénérescence doit être cherché dans un divorce de l'idée et de sa représentation visuelle, et il en résulte un tracé qui ne se rattache plus à aucune idée précise dans le cerveau de l'enfant et qui, par ce fait, ne subit plus aucun contrôle.

Louis V., 5 ans et demi, enfant normal. Dessine des bonshommes-têtards avec beaucoup de plaisir. Il trace les différentes parties du visage en les nommant et les place sans les orienter. Les commentaires deviennent graduellement plus rares. Le tracé finit par être fait assez rapidement, les détails sont marqués par une série de petits points noirs dont le nombre devient de plus en plus considérable et qui sont placés suivant un alignement très symétrique. Aucun de ces points n'a plus une valeur bien déterminée ni ne correspond plus à un détail précis du visage.

J'observe un phénomène tout semblable chez la petite Louise B., 4 ans, enfant normale.

J'observe ce divorce de l'idée et de la représentation, suivi d'une dégénérescence rapide du mouvement musculaire chez quelques enfants à qui on a essayé trop tôt de faire comprendre la représentation du bonhomme de profil. Les premiers dessins dominés encore par l'influence des indications reçues et des modèles, sont assez correctement présentés. Puis lorsque ces supports disparaissent, l'enfant, qui n'a pas réellement compris, dessine la forme du profil sans en distinguer les différentes parties ; son dessin dégénère très vite.

(Pl LVI.)

Tel est le cas de Joseph D., 7 ans, dont des types de profils sont reproduits sur la planche LVI.

5. — Une série de mouvements musculaires exécutés dans un ordre déterminé, par le tracé d'un sujet ou d'une scène souvent reproduits, forme une association étroite et durable

5.— *Une série de mouvements musculaires exécutés dans un ordre déterminé, pour le tracé d'un sujet ou d'une scène souvent reproduits, forme une association étroite et durable.*

Les associations musculaires constituées par le tracé souvent reproduit de scènes ou de sujets quelconques, peuvent rester étroitement unies au point que l'exécution de l'un des mouvements constituant l'association, rappelle l'association tout entière.

Gérard, 8 ans. Enfant arriéré (cas analysé) se crée une association semblable constituée par des bonshommes tenant des drapeaux et se promenant dans la pluie. Depuis le 19 février 1906, il reproduisait des scènes semblables. Le 20 février, il débute dans ses travaux par une représentation plus complète d'une « voiture avec des conscrits ». Il trace ensuite trois bonshommes qui jouent à la balle. Il complète la scène en dessinant de la pluie. Ce mouvement spécial ne s'est guère prolongé pendant

longtemps, lorsqu'il s'écrie : « Moi, je vais faire des bonshommes avec des drapeaux. » Il se met aussitôt en devoir de tracer une scène semblable à celles produites depuis le 19 février.

Il y a ici rappel de toute la chaîne de l'association par l'un des mouvements constitutifs des plus intéressants. (V. pl. LI.) (Pl. LI.)

Cornélis, 6 ans. Instable, a été exercé à tracer des lignes de « o », de « a », de « e », etc., liés. Sa main s'est adaptée à ce tracé de lettres identiques liées l'une à l'autre. Quand il est appelé à écrire des mots, il arrive souvent que le tracé d'une voyelle rappelle l'adaptation au tracé de lettres associées et que l'enfant écrit le mot « oog » avec six « o », ou le mot « ge » avec huit ou dix « e ».

Louis B., 6 ans. Débile. Trace dans son cahier le mot « pop » en lettres imprimées. Le mouvement de la lettre O rappelle la série de mouvements souvent exécutés pour le tracé d'un bonhomme. Automatiquement, la main complète le schéma par un corps, des jambes, des yeux, un nez, une bouche. Au moment de placer les bras, l'enfant constate son erreur et en est fort honteux parce qu'il s'est aperçu en même temps que j'ai été spectateur de toute la scène.

L'adaptation musculaire d'un mouvement déterminé peut empêcher des adaptations nouvelles. Dans certains cas, une association musculaire nouvelle débutant de la même manière qu'une association ancienne, est déviée de son but par la force des images musculaires anciennes, lesquelles tendent à suivre le sillon habituel. Voici quelques exemples recueillis chez des enfants anormaux ou malades. Il faut, en effet, pour que ces phénomènes puissent se produire, que la pensée soit naturellement peu vive, ou affaiblie, ou distraite.

François M., anormal, 7 ans (cas décrit ch. IX), a dessiné un nombre considérable de fois la lettre P imprimée. La main s'est adaptée au mouvement nécessaire à la formation de cette lettre. Le 26 février 1906, je lui demande de me dessiner une dame. Le dessin qu'il fait est une lettre P imprimée. En avril, il dessine de nombreux bonshommes qui sont uniquement constitués par des P placés de différentes manières. (Voir pl. XLIV.) Le 12 juin, il essaye de copier le mot « Adrien ». Il ne trace qu'une suite interminable de P. (Pl. XLIV.)

Les formes souvent reproduites du dessin frœbelien s'adaptent parfois à la main de l'enfant à un point tel que celui-ci ramène tous ses dessins libres à des enchevêtrements de carrés. Les sujets qui sont le plus de nature à devoir s'écarter des formes enseignées tels que : *Le carnaval*, *la fête*, *maman fait des crêpes*, etc., n'y échappent pas, et j'ai dans ma collection de dessins des séries de croquis de bonshommes, d'animaux, d'objets divers interprétés toujours avec les formes acquises au dessin frœbelien.

Il me paraît possible de ranger également sous cette rubrique la persistance des mouvements musculaires défectueux acquis par un mauvais enseignement.

La première adaptation au tracé des lettres, de chiffres ou au maniement d'un outil par exemple, s'ancre fortement et si les mouvements sont mal faits, il est bien difficile de créer une adaptation nouvelle, correcte.

Les éducateurs savent qu'il est beaucoup plus facile de créer des adaptations musculaires entièrement nouvelles que de modifier, même légèrement, le cycle d'une adaptation fixée. La difficulté est d'autant plus considérable que l'attention volontaire du sujet est moins grande.

6. — Cliché visuel. L'oeil se plait dans une forme. Le sujet, heureux de sa trouvaille, la reproduit un grand nombre de fois.

Les images, les dessins des camarades, les croquis des professeurs, etc., ne sont pas sans exercer une certaine influence sur les enfants. Des détails ou des ensembles leur plaisent particulièrement pour leur forme ou le procédé technique au moyen duquel ils ont été tracés. Les mouvements rapides, les effets inattendus exercent sur eux un attrait considérable.

L'instinct d'imitation se montre alors et l'enfant s'efforce, en de nombreux essais, à s'approprier la forme ou le mouvement qui lui ont plu. Il les reproduit ensuite à satiété. En voici quelques exemples.

Henri C., 10 ans, observe, un jour, sur une image d'Epinal, la position des jambes d'une personne en promenade. Le sujet était de profil. Henri fut vivement frappé par cette représentation. Il l'adapta aussitôt au dessin de ses personnages. Le croquis lui plut au point qu'il devint bientôt un cliché fortement adapté que l'enfant traçait quelle que fût la situation de ses personnages. On retrouve ce cliché dans le dessin d'un homme à cheval (les deux jambes du bonhomme sont tracées sur le corps de la monture, dans le dessin d'un fonctionnaire dans sa guérite, etc.).



Dessins de Henri C., 10 ans.

Henri était fier de sa trouvaille, et la montrait avec orgueil. Il fit bientôt partager son enthousiasme par quelques camarades qui adoptèrent le même tracé. La forme des bras, de la chevelure, de l'œil, etc., sont également « clichés » dans les dessins de cet enfant. (Voir figure.)

J'ai eu l'occasion, dans la suite, d'assister dans des classes à de véritables épidémies de clichés déterminés, tout comme on constate la conquête de toute une classe, voire de toute une école, par une interjection, une phrase type, ou un geste quelconque.

Gérard, avait été vivement frappé par la vue du procédé employé par son maître pour tracer rapidement des pattes à un cheval. Ce mouvement lui avait plu, il s'était appliqué aussitôt à le reproduire.

Le point de départ est ici une impression visuelle spécialement agréable parce qu'elle fait saisir un mécanisme que l'enfant se réjouit déjà de traduire en impressions musculaires.

J'ai parlé des suites de cette adaptation au paragraphe 5 de ce chapitre.

Il arrive aussi que le dessin agréable a été imaginé par l'enfant. Tel est le cas du groupe « Un père et son fils » dessiné par Auguste, le 5 mai 1906. Ce dessin lui plut beaucoup, il le fit voir avec orgueil puis le reproduisit de nombreuses fois sur sa feuille de papier. Il varia la monotonie de ce sujet constamment répété en traçant plusieurs fois une charrette dans laquelle il plaçait deux ou trois de ces groupes « père et fils ». Il trouva moyen de placer dix-sept fois son groupe sur la même feuille de papier. (V. pl. LIV.) (P. LIV.)

Les formes stéréotypées complexes que l'enfant modifie lentement et qui restent son type, son canon d'art, participent à la fois d'adaptations musculaires et d'adaptations visuelles. L'œil s'adapte à une certaine forme et dirige la main. Il en résulte que des personnages dessinés par des enfants et représentant des types très différents, sont reproduits à peu près de la même manière.

R. Charles, 12 ans, anormal (cas décrit, voir tables), présente un exemple fort typique de ces clichés. Les bonshommes du 7 novembre, du 4 décembre, du 7 décembre 1905, et du 18 janvier 1908 sont, à quelques détails près, très semblables, et cependant ces croquis représentent des personnages bien différents. Il y a un instituteur, un colporteur (son père), un dompteur de lions, St-Nicolas. (V. pl. LIII.) (Pl. LIII.)

Ernest Fl., représente sa famille et ses amis par treize bonshommes tous semblables. Il ne distingue pas les femmes des hommes, les grands des petits ; le cliché est à peu près le même pour tous. (V. pl. LI.) (Pl. LI.)

Auguste (cas décrit), représente également sa famille par une série de types stéréotypés dans laquelle les femmes sont différenciées des hommes uniquement par la casquette que portent les hommes. (V. pl. LIV.) (Pl. LIV.)

Cette constance dans le tracé du bonhomme-type, du bonhomme parfait permet d'intéressantes expériences.

Expériences diverses dans les écoles de Bruxelles.

J'ai présenté à des enfants de classes de normaux et de classes spéciales, le portrait en buste du roi. Je faisais observer les cheveux plats, la barbe longue, le nez droit, l'écharpe, les décorations, etc. ; puis je cachais la gravure et les enfants étaient invités à la reproduire de mémoire.

Très peu d'enfants de 5 à 8 ans se sont inspirés de l'image vue, la plupart ont reproduit leur bonhomme-type auquel ils ont ajouté l'un ou l'autre détail intéressant : la barbe, les décorations, l'écharpe. Ces bonshommes-types étaient présentés en pied alors que le modèle ne montrait qu'un buste. (Voir pl. LV le portrait du roi de Auguste S...) (Pl. LV.)

J'ai voulu pousser l'expérience plus loin et j'ai recherché des images très simples dessinées au trait spécialement pour les enfants. Mon choix s'est porté sur les « Histoires sans parole de Fau et Perrot (1). J'ai remis à

---

(1) Paris. NATHAN, éditeur.

chacun des enfants d'une classe un exemplaire de cet album. J'ai causé longuement avec les enfants au sujet de l'une des « Histoires sans paroles ». Le costume des personnages, les attitudes, leurs actions étaient soigneusement analysés au cours de cette causerie, puis je distribuais des papiers et j'invitais les élèves à copier l'histoire du livre.

Les dessins recueillis sont fort intéressants. Le plus grand nombre des dessins (de 5 à 8 ans) montrent que l'enfant a conservé son type de bonhomme. Les attitudes et les dispositions des personnages sont souvent bien notées.

Les dessins de H. Pierre, sont un bon type de ce que l'on obtient. Ces dessins sont tout à fait primitifs au point de vue de la représentation de la figure humaine. Pierre a copié les idées, une certaine disposition, mais il a conservé entièrement son cliché de bonhomme-têtard. (V. pl. LII.) (Pl. LII.)

Depuis, j'ai renouvelé souvent cette expérience avec les mêmes élèves et avec d'autres enfants ; j'ai toujours trouvé les mêmes résultats.

V. Hubert, arriéré, 7 ans, me fournit une bonne illustration à cette conception que l'enfant copie les idées et y adapte sa représentation. Hubert n'a pas compris l'histoire sans paroles qui a été expliquée le 23 septembre 1905 ; il ne produit rien malgré ses essais de copie des dessins de Fau. Le 29 novembre et le 22 décembre, il a compris l'histoire racontée, ses croquis s'en ressentent beaucoup : il dessine quelque chose de compréhensible. (V. pl. LII.) (Pl. LII.)

Il fallait compléter cette épreuve par la copie d'un sujet assez complexe d'après nature. Je fis cette expérience dans ma classe d'enfants anormaux en 1905. Je mis un enfant devant la classe, successivement dans quatre poses différentes. J'invitai chaque fois les autres élèves à le bien regarder et à le dessiner tel qu'ils le voyaient. Les résultats furent amusants. La plupart des enfants avaient reproduit quatre fois leur cliché du bonhomme. Quelques-uns avaient modifié certains détails tels que la pose des bras. La présentation de face ou de profil n'était pas observée ; de même les détails de l'habillement étaient tout à fait laissés de côté.

Charles R. (cas décrit à la fin de ce chapitre), a poussé la production du cliché à un tel point qu'il a portraituré son condisciple avec une barbe et une moustache ainsi qu'en possède son bonhomme-type. (V. pl. LIII.) (Pl. LIII.)

Expérience L. Partridge. Louise Partridge a fait une expérience de l'espèce sur 200 enfants de trois écoles anglaises. Le modèle était une femme âgée, assise sur une chaise et présentée de profil. Sur les 100 jeunes filles qui participèrent à l'épreuve, 23 dessinèrent un profil mixte : (Nez de profil, yeux et bouche de face). Les dessins produits ne se différenciaient pas sensiblement des bonshommes dessinés habituellement par ces enfants. Les petits dessinèrent le modèle de face. Aucun ne dessina le modèle assis.

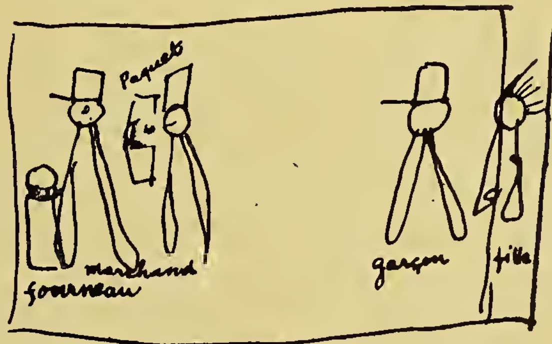
Trente-cinq enfants sur deux cents n'indiquèrent pas de jupe et parmi ceux qui la dessinèrent 31 la firent transparente.

Tout ceci ne veut cependant pas dire que le modèle n'a exercé aucune influence sur le dessin des enfants. Beaucoup de détails furent observés et notés : 181 enfants indiquèrent les plumes de chapeaux de la dame ; 10 seulement oublièrent le chapeau. Les petits de 8 à 10 ans reproduisirent les bagues

Pierre. (D'après "Fau et Perrot")

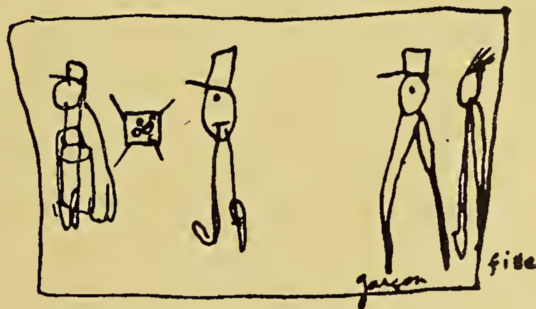
I

Un écolier achète des marrons chauds
A droite, deux enfants pauvres s'avancent.



II

L'écolier s'éloigne tenant son paquet.



III

L'écolier vide son sachet de marrons dans les mains des petits pauvres.



(D'après "Fau et Perrot") : Ne maltraite pas les animaux n° 5.



Jr — 22-12-05.

V. Hubert — 7 ans

et la boucle du chapeau. Ces détails intéressaient plus les garçons (45 boucles et 35 bagues sur 100 dessins) que les filles (15 boucles et 10 bagues pour 100 dessins), 76 garçons et 24 filles ont eu le souci d'indiquer que le modèle croise les mains sur les genoux.

7. — L'Automatisme se manifestant parallèlement dans le dessin et le langage

7. — L'Automatisme se manifestant parallèlement dans le dessin et le langage.

J'ai observé un certain nombre d'enfants présentant dans leurs dessins de fréquentes et nombreuses manifestations d'automatisme. C'est chez les enfants anormaux qu'il m'a été donné de recueillir les observations les plus typiques. J'ai recueilli les dessins de ces enfants en notant exactement ce qu'ils déclaraient vouloir représenter. En même temps, j'ai analysé leur langage et j'ai cherché à recueillir des bribes de leur langage spontané. Vivant avec ces enfants, je suis parvenu à noter assez fidèlement des récits imaginés par eux. Je les reproduis ici dans leur patois savoureux, mais j'ai cru nécessaire de joindre une traduction que j'ai cherché à rendre aussi fidèle que possible.

Les divers cas analysés ci-dessous montrent un parallélisme très étroit dans les troubles du langage et ceux du dessin spontané.

Observations R. Charles.

Observation I : R. Charles.

a) *Notes sur l'enfant.*

R. Charles, 12 ans et demi. Faiblesse intellectuelle. Epilepsie. Obstruction nasale. Ecoulement d'oreille.

Nourriture composée quasi uniquement de pain et de café noir. Teignes fréquentes. En été, l'enfant ne rentre pas pendant des périodes de 5, 6, 7 jours. Il vagabonde, vit de mendicité, dort sur un escalier.

Le père 49 ans, non instruit, alcoolique, violent, s'occupe peu de son enfant. La mère décédée quand Charles avait 15 mois. Cette femme est morte en couche de son treizième enfant. L'aîné avait 15 ans. Des treize enfants dix sont morts en bas-âge.

b) *Notes sur le dessin spontané de R. Charles.* (V. pl. LIII.)

Cet enfant manie le crayon avec facilité. Son dessin est arrivé, pour la représentation des bonshommes, au troisième stade de représentation visuelle, c'est-à-dire au profil exact.

Le beau bonhomme, « le schuun menneke » comme il dit, est toujours semblable à lui-même ; il est toujours représenté de profil à gauche, il a toujours un front proéminent, des moustaches et une petite barbiche, les deux bras sont dirigés en avant, les jambes de forme triangulaire placées l'une derrière l'autre. J'ai reproduit des types de ces « beaux hommes », pris sur des feuilles de novembre-décembre 1905, janvier et février 1906. Le dessin du 7 novembre représente le portrait du père de l'enfant ; celui du 10 novembre, St-Nicolas ; celui du 18 janvier, un dompteur de lions. (V. pl. LIII.)

(Pl. LIII.)

Les dessins du 5 février méritent une mention toute spéciale. Ils doivent représenter le portrait fait d'après nature du petit François ; j'avais placé celui-ci devant ses condisciples dans une attitude déterminée. J'avais ensuite recommandé aux élèves de bien regarder avant de faire le portrait du petit François. J'avais, après ce premier dessin, fait trois nouveaux essais, en changeant chaque fois l'attitude de François.

Les quatre attitudes que je donnai sont :

a) L'enfant est debout, de face, les bras le long du corps, il est vêtu d'un tablier, a des chaussettes, pas de chaussures.

b) L'enfant est debout, la main droite placée sur la tête, l'autre tendue horizontalement de côté.

c) L'enfant est assis sur une chaise, les mains placées sur les genoux.

d) L'enfant est debout, de profil à droite et tient une grosse balle des deux mains.

Les dessins tracés par Charles portent sur la planche les lettres correspondantes à ces indications.

On remarquera que les quatre portraits représentent le cliché du « beau bonhomme » de R..., qu'ils sont tous quatre présentés de profil à gauche, qu'ils ont tous quatre une barbiche, des moustaches et des boutons. En outre, dans le premier dessin, la position des bras est celle du cliché habituel et non celle du modèle. La position des bras est exacte pour les dessins B et D ; au dessin C, il a essayé de tracer une chaise.

Ces dernières indications montrent que l'enfant avait compris ce qu'il devait faire et qu'il regardait son modèle. Un autre fait qui prouve cela c'est que, après avoir exécuté le dessin B, il examine encore le petit François, puis tout à coup s'écrie : « Moi, je vais faire les chaussettes ! » et il trace les petites lignes qui marquent les chaussettes au modèle B.

C'est un bel exemple de la puissance des images musculaires. Cependant, Charles dessine assez rarement des bonshommes complets, il préfère représenter des scènes : ses personnages sont alors fortement simplifiés ; il cherche à les représenter le plus rapidement possible. La forme langage supplée et supplante entièrement la vérité de l'observation. L'enfant dessine un corbillard et l'on voit le mort dans un rectangle (le cercueil), le tout dessiné sur le corbillard. De même, dans un train, transportant les enfants d'une colonie scolaire, il dessine ces derniers sur le wagon, les uns au-dessus des autres. (V. pl. LIII.) (Pl. LIII.)

Il représente des cavaliers et dessine parfois six ou sept pattes aux chevaux (mécanisme musculaire). Il dessine un chat qui a la tête plongée dans un pot au lait et on aperçoit la tête au travers du pot. (V. pl. LIII.) (Pl. LIII.)

* * *

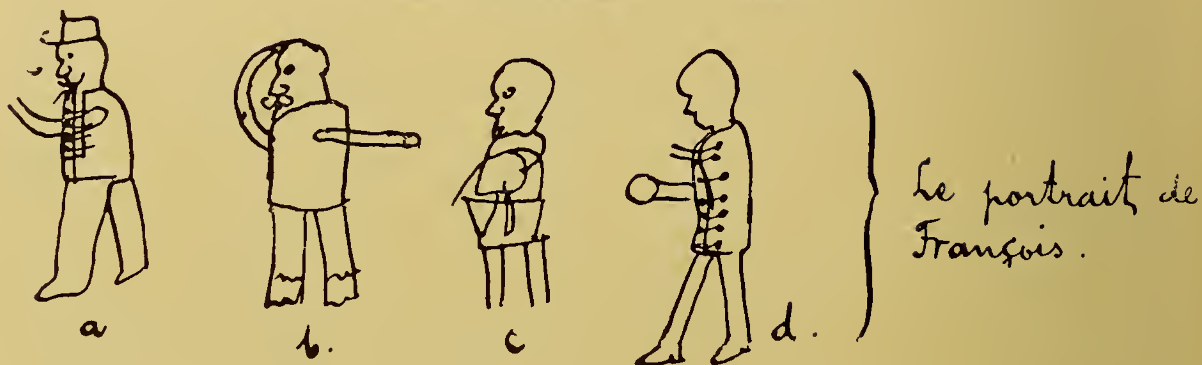
Il y a chez cet enfant des clichés d'idées persistant pendant 15 jours, un mois, dix mois, parfois davantage. Chaque fois qu'il dessine, il tombe dans la représentation des mêmes idées. Il ne recopie pas puisque tous les dessins sont faits sur feuilles libres et qu'il ne revoit plus ses dessins antérieurs.

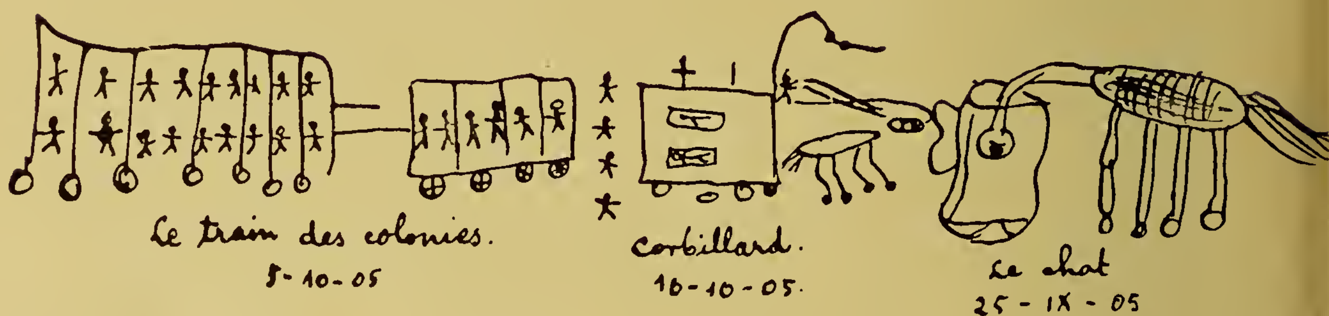
Parmi ces clichés d'idées, j'observe au début de l'année, le dessin d'un enterrement : un corbillard surmonté d'une croix et, sur le véhicule, un ou deux cercueils à travers lesquels on aperçoit le mort ; derrière le corbillard, quelques bonshommes qui suivent. J'observe ce cliché pendant les mois de septembre et d'octobre 1905. En janvier, il représente de préférence des scènes dans lesquelles des voleurs sont en jeu : des agents arrêtent des voleurs et leur mettent les menottes ; une voiture cellulaire renfermant quatre voleurs ; — la prison avec des murs de briques très élevés et beaucoup de voleurs à l'intérieur ; — aussi la porte de la prison est-elle solidement fixée par une grosse chaîne. (V. pl. LIII.) (Pl. LIII.)

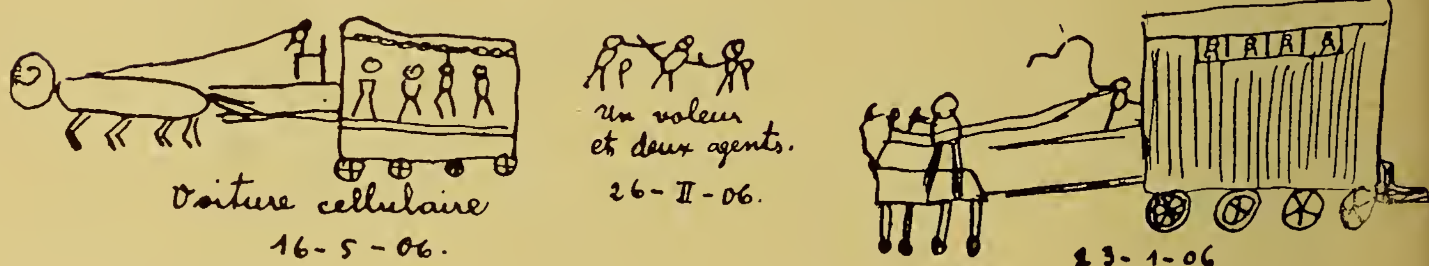
Ces clichés d'idées disparaissent ensuite pendant un certain temps, mais se représentent encore plus tard ; les corbillards sont revenus en mars, les voitures cellulaires en mai.

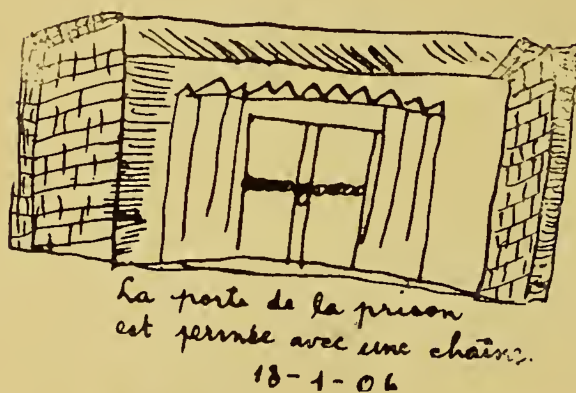
Les représentations au « Poechenellespel » (théâtre des marionnettes) le captivent très fort. Quand il a assisté à une représentation, il dessine, le lendemain, des scènes qui l'ont frappé : duels, hommes bottés (à travers les bottes, on voit les jambes) et souvent il attache au sommet de la tête le fil de fer qui actionne les pantins.

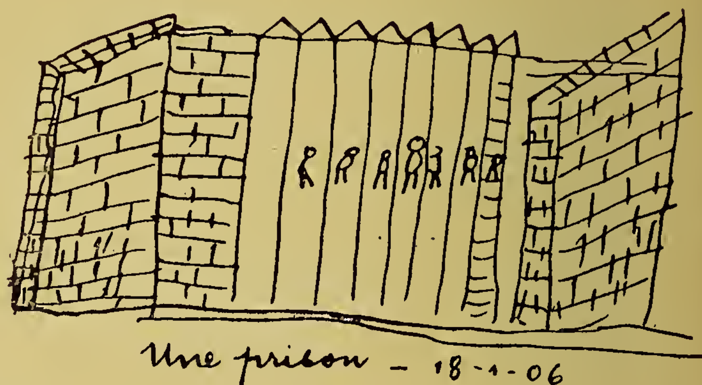
Le dessin de Charles R. — 12 ans 1/2

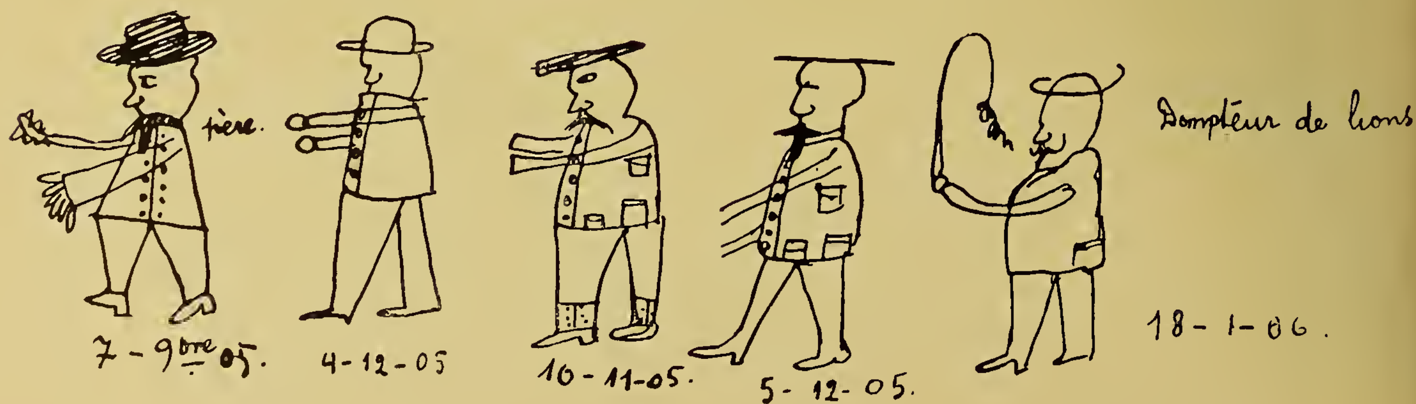












c) *Notes sur le langage de Charles R.*

c) Notes sur le langage de Charles.

Les appareils périphériques de la parole sont en excellent état, la denture est remarquable de régularité. Le palais est légèrement en ogive.

L'articulation des sons est correcte sauf pour les consonnes sonores v. z. j. qu'il a tendance à prononcer f. s. ch. Charles comprend bien le langage et exécute facilement les ordres qu'on lui donne. Il sait exprimer ce qu'il voit sur une gravure, mais n'émet pas de jugements à propos des choses qu'il voit. Je lui montre une gravure représentant une vieille femme à lunettes, à cheveux blancs et à bonnet. Il me dit d'abord : « Je vois une femme. » Je demande : « Est-elle jeune ? » « Oui ». — « Quel âge peut-elle avoir ? » « Quelque chose de cinquante ans ». — « C'est jeune cela ? » « Non, c'est une vieille femme ». — « A quoi vois-tu que cette femme est vieille ? » « Parce qu'elle est assez vieille ». (Omdat ze nog al aat es).

Charles aime particulièrement à conter des histoires à ses camarades. Il est rayonnant quand on lui en accorde l'autorisation. Ses récits sont toujours fortement décousus. Il émet une période avec volubilité, puis s'arrête, semble réfléchir, répète les derniers mots de la dernière phrase, comme en écho, puis tout à coup reprend, s'anime, exprime une nouvelle période. Il utilise beaucoup la mimique et joue réellement ses récits. Suivant les péripéties de l'histoire qu'il raconte, il se jette par terre, court autour de la classe, grimpe sur un banc, simule l'ivresse, danse, saute ; il imite les sonneries du clairon, le sifflet de la locomotive, l'aboiement du chien, le rugissement du lion, etc., etc.

Il émaille ses récits de : En dèn, hein ? (Et alors, hein ?)

Son grand souci est de trouver des mots qui fixent pour lui des idées extrêmement intéressantes. Il cherche encore à renforcer l'idée que renferment ces mots en les exprimant avec force et en les répétant plusieurs fois. Parmi les expressions qu'il affectionne et qui émaillent la plupart de ses récits, je note : « Voleur — fusil — revolver — donner des coups — aller en Amérique — au Congo — des singes — tuer à coup de fusil (duud schiete) — tuer tout le monde — lion — gendarmes — soldats — grenadiers.

Malgré tous ses efforts, il ne parvient pas à intéresser ses auditeurs qui n'écoutent pas, s'occupent à toutes espèces de choses. Charles s'en aperçoit, il accumule alors ses mots et expressions « à effet », se démène davantage, annonce que « ce qui va venir maintenant, sera beau, encore plus beau » puis si l'auditoire reste indifférent, il va s'adresser aux élèves qui ont quitté leur place et bavardent avec des camarades, il leur prend le bras : « Allez toi, écoute, dit-il, je vais vous conter quelque chose de beau, allez va à ta place ? » Si l'enfant se rebiffe, Charles se fâche vite, a une tendance à frapper. Il parvient parfois à amener tous les élèves à accepter ses promesses et à lui accorder leur attention. Mais cela tourne généralement contre lui. Ses condisciples ne tardent pas à remarquer la fréquence des « En dèn, hein ! », le décousu du discours. Charles est saoûl, dit l'un — il ment dit un autre, — c'est un « zivereer » (1) dit un troisième.

Voici un type de récit de Charles.
20 février 1906.

— Doe woere ne ki zeve poepegoes.	— Il y avait une fois, sept perroquets.

Après un temps, en écho :

— Zeve poepegoes.	— Sept perroquets.
— Ze woere in den bosch.	— Ils étaient dans le bois.

Repos de quelques instants, il réfléchit :

— En doe kwam ne man af, hein, en hij zei zoe : « Woe goe de gâ no toe ? »	— Et il arriva un homme, hein, et il dit comme cela : « Où allez-vous ? »
— Vliege duud bijte.	— Dévorer des mouches.

(1) Zivereer. En patois bruxellois : baveur.

Il reste fixé dans une attitude pensive, le pied en avant, le regard perdu. Après avoir réfléchi, il répète en écho :

— Vliege duud bijte !	— Dévorer des mouches.
— En doe woere gien vliege.	— Et il n'y en avait pas des mouches.

Il s'anime.

— Doe woere prinkheere.	— Il y avait des hannetons.

En écho :

— Prinkheere.	— Des hannetons.
— En de vogel, hein ! Poeng, poeng, en hij bijt er iene vast. Poeng, poeng.	— Et l'oiseau, hein, poeng, poeng, et il en avale un. Poeng, poeng.
— En nog iene vast.	— Et il en avale encore un.

Puis s'arrête, regarde son auditoire et reprend :

— Poeng, poeng, nog iene.	— Poeng, poeng, encore un.
— En dâne vogel stoet op de tak en hij zie na de prinkheere.	— Et cet oiseau se tient sur le toit et il regarde vers les hannetons.

En écho :

— Na de prinkheere.	— Vers les hannetons.
— En dâne vogel ging no de Congo.	— Et cet oiseau allait au Congo.

En écho :

— No de Congo.	— Au Congo.
— En doe woere kadeien hein !	— Et il y avait des gamins, hein !

Je ne puis suivre textuellement, tant le débit devient rapide et enchevêtré.

— En ze gingen no de kerk van Loeke en doe was er ne benger hein !	— Et ils allaient à l'église de Laeken et il y avait là un bandit, hein...
— En hij zâ : « Als ge kunt hein ! ik zal à nen boterham geve. »	— Et il dit : « Si vous savez hein ! je vous donnerai une tartine. »
— En dèn hein ! En dèn hein !	— Et alors hein... et alors hein !

Il gesticule, avance, recule, cherche.

— Hij zegt : « Geef mâ nen boterham. »	— Il dit : « Donnez-moi une tartine. »
— En dèn hein ! as dan godoen is, hein !	— Et alors, hein ! quand cela est fini, hein !

Il s'anime.

— Kwoeme de zeve poepegoes en ne lion !	— Arrivent les sept perroquets et un lion !

Il s'anime, parle avec volubilité, gesticule, va, vient :

— En dèn, hein, kome zeve grenadiers af.	— Et alors hein, arrivent sept grenadiers.

Il se promène sur l'estrade, une main à la bouche, taratata... imitant la musique militaire des grenadiers.

— Nâ komen de piotten af !	— Maintenant, arrivent les fantassins.

Même jeu de musique militaire.

— En dèn, hein ! Komt den champetter af, en hij zâ hem : « Woe goe de ga no toe ? »	— Et alors hein ! vient le garde-champêtre, et il lui dit : « Où allez-vous ? »
— En hij schiet hem duud.	— Et il le tue.
— En den hein !	— Et alors, hein !

Il parle avec tant de volubilité, qu'on ne peut rien saisir.

— En ze zijn allemoe duud.	— Et ils sont tous morts.

Il se précipite à sa place.

Une demi-heure après ce premier récit, je demande à Charles de me raconter à nouveau l'histoire des sept perroquets, et voici ce que j'obtiens :

— Doe woere ne ki, zeve poepegoes.
— Dij zeve poepegoes... dij zeve poepegoes.
— Ze goen vliege... Ze vliege, hein.
— Ze vliege... vliege... vliege...
— En dèn hein !
— En doe woere prinkheere.

— Il y avait une fois, sept perroquets.
— Ces sept perroquets... ces sept perroquets...
— Ils vont voler... Ils volent, hein !
— Ils volent, volent, volent.
— Et alors, hein !
— Il y avait des hannetons.

Il est pris d'un accès de pseudo-épilepsie (1). Ses yeux se tournent dans les orbites, il reste fixé sur place dans l'attitude qu'il avait au moment où l'accès le prend. Ses camarades crient : « Charles, Charles, tu dors ! » Charles revient à lui, reste un moment décontenancé puis, tout à coup, il répond : « Non, je ne dors pas, Monsieur, ils disent que je dors... »

Puis il reprend son récit :

— En ze vliegen altijd... en ze vliegen altijd hein ! En doe komt er ne marchand... « Hang ».

— Et ils volent toujours... et ils volent toujours hein! Et il arrive un marchand... « Hang ».

Il fait un mouvement en avant des bras, comme s'il embrassait quelque chose.

— En dèn, hein ! trekt er ma iene vast.

— Et alors, hein ! il m'en attrape un.

Il se baisse comme s'il était à l'affût, puis se précipite sur une proie imaginaire : il court au fond de la classe, revient sur l'estrade, garde les mains à hauteur des épaules, et reste dans cette attitude, semblant chercher la suite de son histoire, puis il continue :

— En dèn hein !...
— Doe kwam ne man af.

— Et alors hein !
— Il arrive un homme.

Il marche sur l'estrade de long en large et représente l'homme qui arrive.

— En dèn hein ! Merci, merci, merci, merci, zei de man. En hij zegt altijd merci, merci ! En hij kost ni ophave van merci te zegge. Merci, merci...
— En dèn hein ! De lion komt af !
— R. r. r. roem. R. r. r. roem !

— Et alors hein ! Merci, merci, merci, merci, dit l'homme. Et il dit toujours merci, merci ! Et il ne pouvait s'empêcher de dire toujours merci, merci
— Et alors hein ! Arrive le lion.
— R. r. r. roem. R. r. r. roem !

Il pousse la tête en avant en imitant le rugissement du lion.

— En de lion heeft hem opgete.
— Hij sloeg zijn vleugels.

— Et le lion l'a mangé.
— Il battait des ailes.

Il fait un mouvement de bras pour simuler ce battement d'ailes.

— En doe komt nen hier en zei :
— « Woe goe de ga no toe ? Roe, roe, roe, roe, koe, koe... »
— Moe na, kome er soldoeten af !

— Et il arrive un monsieur et il dit :
— « Où allez-vous ? Roue, roue, roue, roue, coue, coue... »
— Mais maintenant arrivent les soldats !

Il met la main à la bouche, imitant la sonnerie du clairon en marche sur l'estrade.

— Dèn kome piotten en grenadiers.

— Alors arrivent les pioupoux et les grenadiers.

(1) Diagnostic du médecin de l'enfant.

Il marche sur l'estrade en sonnant du clairon.

— Doe komt iene af en hij schiet er... « Poeng ! » — En dèn, hein ! Doe komt er allemoe piotten af... en den iene blijft er stoen.	— Il y en a un qui arrive et il tire : « Poum ! » — Et alors hein ! Arrivent beaucoup de pioupioux... et alors il y en a un qui reste immobile.

Accès et arrêt.

— En doe komt er ne man af, en dane grenadier lupt te pièt.	— Et il arrive un homme, et ce grenadier est à cheval.

Il court autour de la classe.

— En den komt de gendarmen af.	— Et alors arrivent les gendarmes.

. . . .

Il est à remarquer que les deux récits varient beaucoup dans la relation qu'ont les différents épisodes entre eux, mais on constate les mêmes « mots valeurs » qui reviennent et qui constituent des centres autour desquels d'autres idées se groupent.

Le dessin et le langage de Charles R...

Le dessin et le langage de Charles.

On observe dans les récits de Charles de l'*écholalie* et le phénomène connu sous le nom de *fuite des idées*. Un mot, un geste en appelle un autre et provoque une déviation dans la succession des idées de l'histoire contée. Il en résulte une incohérence complète. On observe également une stéréotypie des idées dans les divers récits, les mêmes mots valeurs reviennent souvent, les mêmes récits — comme sujets — sont répétés mais la fuite des idées les différencie entièrement.

Dans le dessin, je n'ai pu observer que rarement la *fuite des idées*. Charles agit ici plus automatiquement. Il est beaucoup moins animé, et son imagination est donc moins excitée. Par contre, la stéréotypie y est plus complète, stéréotypie dans les idées, stéréotypie dans les personnages dessinés.

Observation II : Auguste. (V. pl. LIV et LV.).

Observation II : Auguste S.

Auguste S., 13 ans, enfant d'idiote. Faiblesse intellectuelle très grande. Impulsif.

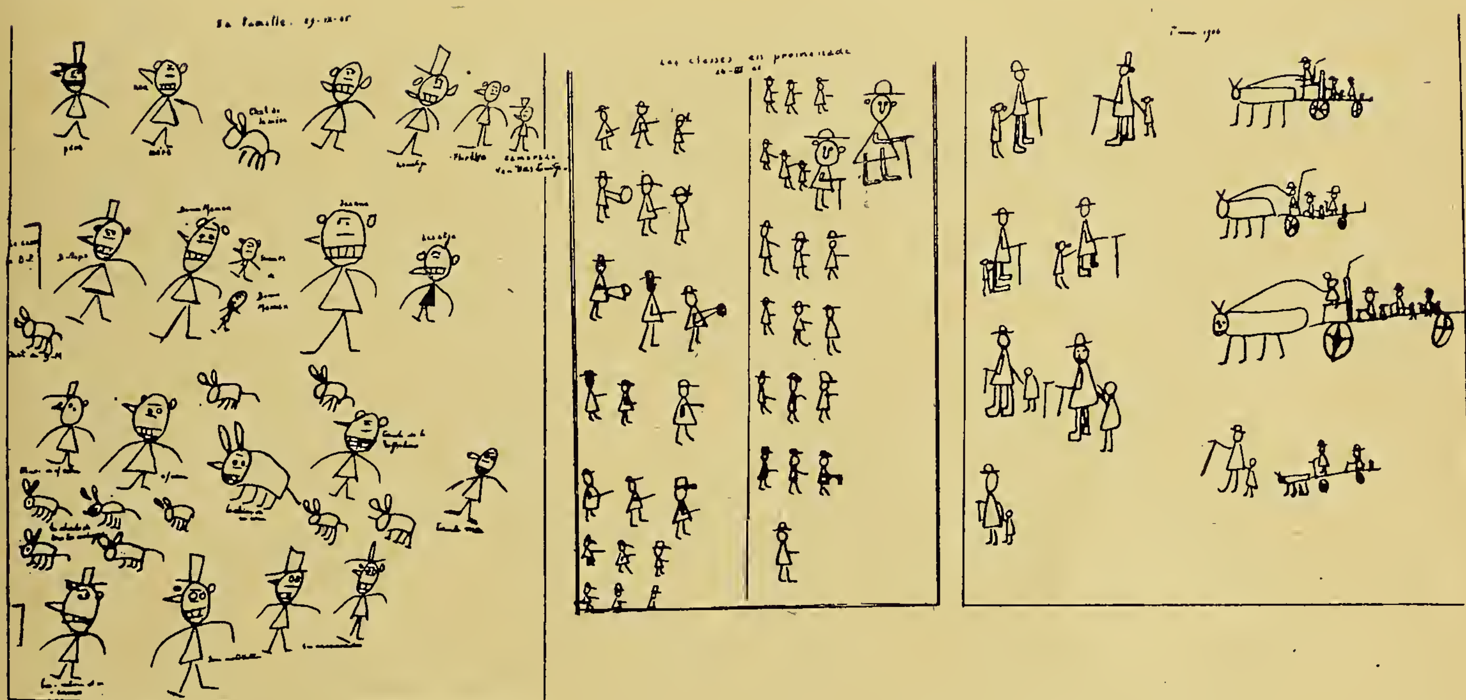
Il adore le travail, mais un travail automatique qui ne demande pas beaucoup de réflexion, ramène souvent la même série d'actions tout en lui permettant cependant de montrer une certaine initiative. Spontanément, il collectionne des gravures, les découpe, en forme des albums ou des tableaux.

Le dessin de Auguste.

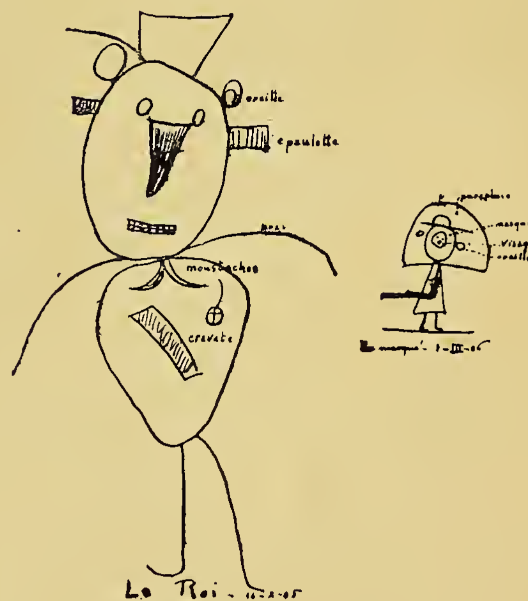
Son dessin montre également cette tendance au labeur consciencieux et patient, constitué d'une série de petites actions renouvelées dans les mêmes conditions ; pas d'impatience à terminer une série de 20 ou 30 bonshommes, pas d'impulsion forte à extérioriser des pensées au détriment de la forme.

PLANCHES LIV et LV

Les dessins de Auguste S. — 12 ans







Voici quelques sujets traités par Auguste avec prédilection parce qu'ils sont conformes à ses tendances naturelles :

29 septembre 1905. — Il fait le portrait de ses parents, de ses grands-parents, de ses oncles, de ses tantes, de ses cousins et cousines, des chats et des chiens qui habitent avec ces personnes.

En général, il groupe ses personnages par maison d'habitation. Il m'explique son dessin et donne à chacun des personnages un nom : « Ça, c'est père, ça c'est mère, et voilà le chat de mère. — Voilà la tante Jeanne avec son fils Koecke, son fils Louitje et aussi le camarade de Louitje.

(Pl. LIV.) Auguste dessine cette série interminable de portraits de famille (V. pl. LIV), quand il a fini la série, il cherche d'autres personnages à ajouter sur sa feuille, le maître, quelques condisciples.

Tous ses personnages sont tracés suivant le même cliché, il différencie la femme de l'homme en ajoutant un chapeau à celui-ci. Ce cliché dans le dessin du 29 septembre occupe un stade intermédiaire entre la représentation de face et celle de profil. Le nez est placé à gauche dans la tête représentée de face. Les oreilles sont fixées presque au sommet de la tête, à gauche l'oreille est toujours au-dessus du nez. La tête des animaux se différencie de celle des personnages par des oreilles longues, placées au sommet de la tête.

Le 12 octobre 1905. — Il représente encore toute sa famille ; il a placé ensemble les personnages et a formé un groupe de tous les animaux : chiens et chats. Il est à remarquer qu'il a dessiné le nombril de tous ses personnages, ainsi que celui des chiens et des chats. Je lui ai demandé ce qu'il voulait représenter par ce petit rond : C'est le petit trou où on a toujours mal, dit-il ; cet enfant, mal entretenu, souffrait d'une inflammation à cet endroit ; de là l'importance qu'il y attachait. Il ne manque pas de placer le nombril sur tous ses personnages — avec de petites intermittences cependant — pendant le mois d'octobre, puis le mal étant guéri, il n'en fut plus question.

24 mars 1906. — Il représente deux classes en promenade ; ce sont les deux classes inférieures de la section spéciale. Les bonshommes représentant les instituteurs sont plus grands et plus achevés que les autres. Les élèves sont placés par rangs de trois, les petits en avant, sauf pour la deuxième classe, le papier trop petit ayant forcé Auguste à réduire les proportions de ses personnages. Le nombre d'élèves par classe
(Pl. LIV.) est exact. (V. pl. LIV.)

5 mai 1906. — L'enfant représente un papa conduisant son fils à la promenade et reproduit ce sujet huit fois ; puis il dessine une charrette, la reproduit quatre fois et sur chacun de ses véhicules, il place deux ou trois fois le groupe du papa et de son fils ce qui porte à quatorze le nombre de ses reproductions de ce même type de dessin en
(Pl. LIV.) une seule séance. (V. pl. LIV.)

Le dessin du petit Auguste est surtout un langage ; le nombre et la variété des idées extériorisées ne sont guère très étendues et donnent des indications sur la faiblesse de conception de cet enfant et sur le manque d'imagination créatrice.

Le côté représentation exacte est très faible ainsi que le prouvent les exemples suivants :

16 octobre 1905. — Portrait du Roi, fait de mémoire, après avoir examiné un portrait en buste et avoir eu l'attention attirée sur tous les détails caractéristiques.

Auguste a bien retenu des particularités et les a reproduites sans cependant pouvoir leur donner la place exacte et en les dessinant schématiquement : les épaulettes sont attachées aux joues, les moustaches sont placées sur la poitrine, la cravate se promène
(Pl. LV.) au milieu du corps. Le nez très long est dessiné avec soin. (V. pl. LV.)

20 octobre 1905. — Auguste dessine son intérieur familial. Il trace d'abord la silhouette d'une maison, puis il dessine les meubles et les personnages sur les murs. Ses parents et lui-même sont représentés plusieurs fois sur le même dessin à des moments divers : dans le lit, dans la cuisine...

(Pl. LV.) On remarque sur l'étagère des objets confectionnés par lui. (V. pl. LV.) L'exécution de ce dessin lui a beaucoup plu, c'est du langage et un travail facile de mémoire.

1er mars 1906. — Lendemain de carnaval.

Il dessine des enfants déguisés, l'un d'eux a le visage couvert d'un masque et s'abrite sous un parapluie dont le bord inférieur s'arrête aux épaules, néanmoins le visage est visible sous le masque et le parapluie. (V. pl. LV.) (Pl. LV.)

c) *Notes sur le langage de Auguste S...*

Le langage de Auguste.

Dans ses conversations, comme dans ses dessins, se manifeste la tendance aux idées stéréotypées, qui reviennent inlassablement. En voici quelques exemples : « Ik zeg in mijn agen » (je dis en moi-même). — « Een mensch is toch geen beest » (une personne n'est pourtant pas un animal). Il vient journellement raconter ce qu'il fait chez lui et termine son récit en faisant allusion à son père de la manière suivante : « Mijnheer, den imbecil is er nog te lui voor » (Monsieur, l'imbécile — il désigne ainsi son père — est encore trop paresseux pour faire cela). Il vient aussi conter les querelles de ménage de ses parents et termine son récit par : « De twee zotten zijn weeral bijeen » (Les deux sots sont de nouveau ensemble) ou bien : « De twee zotten vechten wijal. » (Les deux sots se battent de nouveau).

Octobre 1905. — Auguste est invité à analyser une gravure représentant une grand'-maman assise dans un fauteuil, les lunettes sur le nez. Elle dévide un écheveau de laine que lui tend une petite fille accroupie auprès d'elle.

Voici ce que raconte Auguste :

En vrâ en een oûde vrâ.	Une femme et une vieille femme.
Ze zit op de stoel mé een vrâ.	Elle est assise sur une chaise avec une femme.
En z'é' een péss nez aan.	Elle porte un pince-nez.
Z'es bezig aan te lezen, mé een vrâ.	Elle est occupée à lire avec une femme.
Aan 't lezen in een gazet.	A lire dans un journal.
Ze zit op een stoel.	Elle est assise sur une chaise.

L'instituteur : Et puis que vois-tu encore ?

Z'is bezig aan te lezen.	Elle est occupée à lire.

L'instituteur : Mais oui et puis ?

Z'is bezig aan te lezen.	Elle est occupée à lire.

L'instituteur : Tu as déjà dit cela, mais que vois-tu encore ?

Z'is bezig aan te lezen mé een pées-nez.	Elle est occupée à lire avec un pince-nez.

L'instituteur : Et puis ?

Z'is bezig aan te lezen mé een vrâ.	Elle est occupée à lire avec une femme.

Observation III : Joseph D.

a) *Notes sur l'enfant.*

Observation III : Joseph D.

Joseph, 7 ans, peu intelligent, compréhension lente, travail intellectuel toujours pénible ; « esprit mécanisé ». Maux de tête fréquents. Ecoulements d'oreilles.

Le père, 32 ans, journalier, non instruit, inintelligent. — A été sept années à l'école et n'est pas parvenu, malgré une fréquentation régulière, à apprendre à lire ni à écrire.

La mère, 37 ans, journalière, intelligente et instruite.

b) *Notes sur le dessin de Joseph D.* (V. pl. LVI.)

Le dessin de Joseph.

Le dessin de Joseph présente une particularité bien singulière. Tous ses personnages sont confus, on ne sait où commence ni où finit telle ou telle partie du corps, les traits

PLANCHE LVI







Dessin et spécimen d'écriture
de Joseph D., 7 ans, bredouilleur avant et après le traitement de la parole articulée.

sont placés les uns sur les autres. La tête est dessinée de profil mais ce profil est une série de multiples ondulations dans lesquelles il serait impossible de reconnaître quelque chose. Tous les bonshommes sont clichés dans leur forme générale. Joseph supplée par la parole à l'insuffisance de ses croquis. Ses personnages sont vivants, ils agissent et parlent. Tout en dessinant, Joseph ne cesse de s'adresser à ses voisins pour leur dire ce qu'il a tracé, ce que chacun de ses personnages fait et pense.

— « Regarde, c'est la baraque, ce clown donne une giffle au zot et celui-là joue la grosse caisse ».

— « Tiens, j'ai fait un Monsieur avec un petit chien, psst, psst, viens petit, nous allons nous promener ».

— « Et ceci, le garde-champêtre va chercher les voleurs ».

— « C'est le carnaval. Ça est une musique. Ça ce sont aussi des masqués. Celui-là est un « menneke » avec une moustache et l'un dit à l'autre : « Viens nous allons une fois nous enivrer (1) ».

— « Regarde, ces deux chinois vont s'en aller ».

---

(1) Kom, wijle goen ons ne ki zat drinken.

L'écriture de cet enfant présente une incohérence dans les traits toute semblable à celle observée dans les dessins. Les traits sont hésitants, menus, cassés, ils chevauchent les uns sur le autres. (V. pl. LVI.). (Pl. LVI.)

c) *Notes sur le langage de Joseph D...*

Le langage de Joseph.

Joseph aime beaucoup de venir réciter devant ses camarades des morceaux appris jadis, ou de leur raconter des histoires. Les récitations sont débitées avec une extrême volubilité, les mots sont à peine articulés, des périodes entières ne sont perçues que sous forme d'un brouhaha confus dans lequel des mots mieux exprimés surgissent de-ci, de-là. Joseph fait succéder sans arrêt un récit nouveau à un récit terminé, il passe du français au flamand ; quand il a terminé les trois ou quatre récitations qu'il connaît, il les recommence sans s'arrêter. Si je l'envoie à sa place, il continue à remuer les lèvres et graduellement élève le ton jusqu'à revenir à son récit à haute voix interrompu un moment auparavant. Je le surprends, récitant à la cour, dans les couloirs, pendant la sortie des classes, etc.

Joseph éprouve la même satisfaction à raconter des histoires. Ses récits sont incohérents, les mêmes idées reviennent souvent. J'observe de la « fuite des idées ». Sans être aussi confus que pendant la récitation, le débit est cependant bredouillé.

Le dessin et le langage.

On observe des manifestations très nombreuses d'automatisme mental chez cet enfant.

Le dessin, la parole, l'écriture — et je puis ajouter le geste — présentent des formes identiques de répétitions de formes dégénérées, confuses, stéréotypées.

J'eus l'occasion de m'occuper spécialement de cet enfant et de traiter son bredouillement. Au bout d'un certain temps j'avais obtenu une amélioration considérable : le débit était devenu régulier ; les syllabes dans les mots, les mots dans les phrases restaient à leur place et, sauf de rares écarts rapidement maîtrisés, les syllabes et les mots ne débordaient plus les uns sur les autres. J'eus alors la surprise de constater que le travail réalisé en vue de l'amélioration de la parole avait également eu sa répercussion sur les autres formes de langage : Le « dessin » et l' «écriture. » On s'en rendra facilement compte en examinant la planche LVI. (Pl. LVI.)



CHAPITRE XI

Le Modelage

SOMMAIRE

1° *Première série de recherches :*

a) La méthode ;
b) Conclusions.

2° *Deuxième série de recherches ;*

3° *Troisième série de recherches.*

1. Première série de recherches originales

a) La méthode :

Il était intéressant de rechercher si l'enfant s'exprime de la même manière par le modelage et par le dessin spontané, si les formes d'expression par le modelage passent également par une série d'étapes d'évolution et si celles-ci sont comparables à celles du dessin.

Dans ce but j'organisai une série de recherches à la fois par la méthode biographique et par la méthode de l'observation directe. J'ai pratiqué des séances de modelage :

a) dans toutes les classes de plusieurs écoles gardiennes de Molenbeek et de Charleroi : enfants de 3 à 6 ans ;

b) dans des classes du degré inférieur (1re et 2e années d'études) d'écoles primaires à Bruxelles : enfants de 6 à 9 ans ;

c) dans des classes d'enfants arriérés et anormaux à Bruxelles.

J'ai donc porté plus spécialement mon attention sur les premières étapes du modelage spontané.

Le local et le matériel consistaient généralement en une salle spécialement réservée au modelage, garnie de tables et de bancs. Chaque enfant recevait une motte de terre glaise préalablement pétrie et bien à point pour le travail. Une boîte de bâtonnets se trouvait dans un coin de la salle à la disposition des enfants qui en usaient ce qu'il fallait pour constituer la charpente de leurs petites créations.

Toutes les recherches de cette première série ont porté sur le modelage de mémoire et le modelage spontané. Dans le premier cas je donnais un sujet à traiter et je le laissais interpréter librement par chaque sujet ; dans le second cas je laissais travailler librement l'enfant.

J'observais spécialement quelques sujets au cours de chacune des séances. Je me plaçais à côté d'un enfant et j'observais tout ce qu'il faisait, le questionnant sur ce qu'il voulait représenter et lui demandant toujours s'il était satisfait de ce qu'il avait produit.

Je suivis aussi, comme pour le dessin, quelques sujets dont je collectionnai les principales productions. Malheureusement ce matériel est très fragile et se conserve difficilement et j'eus à déplorer la perte de très belles séries avant d'avoir pu en prendre des photographies.

b) *Conclusions :*

Les observations que je fis au cours de ces premières recherches me permettent de présenter les conclusions suivantes comme définitivement acquises :

1° *Le modelage spontané passe chez l'enfant par une série de stades sensiblement parallèles à ceux observés dans l'évolution du dessin spontané.*

Au début le modelage n'est comme le dessin qu'un support à l'extériorisation de la pensée ; l'enfant donne une appellation particulière à un morceau de terre informe alors qu'il ne peut y avoir aucune ressemblance de forme entre l'objet désigné et le morceau de terre. Et si on demande à l'enfant de montrer un détail quelconque il désigne un endroit, au hasard, sur sa motte de terre. Ce stade s'observe chez les enfants normaux avant l'âge de trois ans. Il existe encore à trois ans chez des enfants arriérés. Je retrouve ce stade chez un enfant anormal de 7 ans et demi, le petit François M. (V. pl. LVII.) J'ai analysé longuement les dessins dans le chapitre VIII : le dessin langage. (Pl. LVII.)

Dans la suite l'enfant découvre lui-même des rapports de ressemblances dues souvent au hasard et s'efforce d'en créer. Il se contente au début de la forme générale sur laquelle se groupent peu à peu des détails divers qui ne se trouvent pas à leur place et qui ne gardent aucune proportion relative. Très souvent le bonhomme commence par n'être qu'une tête et des jambes. La forme adoptée pour le bonhomme l'est également pour l'animal qui se présente souvent avec deux pattes. (V. pl. LXI.) Toutes les erreurs de pro- (Pl. LXI) portions, d'orientation, de peinture du mouvement signalées pour le dessin spontané se retrouvent dans le modelage spontané.

2° *L'évolution des stades est plus rapide dans le modelage que dans le dessin.*

L'enfant comprend plus rapidement le parti qu'il peut tirer de la terre, et cherche plus vite à produire un travail d'imitation. Les formes modelées par l'enfant gardent moins longtemps la signification de langage pur ; elles évoluent plus rapidement vers la représentation exacte des objets.

Cette évolution plus rapide dans le sens de représentation visuelle tient à deux causes principales :

a) Le travail de la terre est plus concret, se rapproche davantage de la réalité, permet mieux le contrôle et la comparaison ;

b) La terre se manie moins rapidement que le crayon.

Donner l'indication d'une tête en dessin, cela peut se faire très rapidement au moyen d'un simple rond ; en modelage, il faut pétrir et rouler une boulette ; exécuter un bras c'est d'une part tracer un simple trait, d'autre part c'est fabriquer un cylindre allongé... Ce travail plus complexe dans l'élaboration d'un bonhomme, dirige la pensée davantage sur l'exécution matérielle, et arrête dans une large mesure les flots d'imagination qui se manifestent généralement à propos de dessins spontanés.

3° *L'évolution du « modelage spontané », comme celle du « dessin spontané » peut-être arrêtée par des « clichés » de forme.*

Les clichés caractéristiques du dessin d'un enfant peuvent influencer le modelage spontané.

Dans le modelage spontané se présente tout comme dans le dessin spontané des clichés d'idées.

Analyse de cas.

(Pl. LVII, LVIII, LIX et LX.)

Je renvoie pour l'analyse de cas aux planches LVII, LVIII, LIX et LX qui sont accompagnées d'une légende explicative. Ces planches présentent une série de travaux d'enfants arriérés et anormaux.

J'ai déjà eu l'occasion de signaler que l'étude des manifestations graphiques se fait plus facilement chez les arriérés en ce sens que chaque stade se conserve plus longtemps, s'installe d'une façon plus complète et peut ainsi être mieux étudié.

Explication de la planche LVII.

Les huit premiers modèles ont été exécutés par le petit François M., dont il a été donné une analyse détaillée de l'évolution du dessin spontané (chapitre VIII).

Ces modèles représentent :

1. Un homme. C'est une boulette de terre dans laquelle des trous placés les uns sur les autres représentent les yeux, les oreilles, un nez, une bouche ; à cette boulette est fixé un morceau de terre ayant une forme allongée : le corps ; pas de bras, pas de jambes.

2. Un homme encore. La lettre *a* indique une casquette ajoutée après coup. La lettre *b* marque la tête, dans laquelle des trous placés au hasard, les uns à côté des autres, les uns sur les autres représentent les diverses parties de la face.

3. Ce modèle a été exécuté un jour de forte dépression pour l'enfant. Son attention ne parvenait pas à se fixer. Ce modèle représente un homme. C'est un morceau de terre dans lequel l'enfant a fixé un bâtonnet surmonté d'une boule.

4. Un cavalier : a) Le cheval ; b) le cavalier ; c) un œil ; d) un œil ; e) la gorge. Il y a ici une disposition assez heureuse.

PLANCHE LVII

PLANCHE LVIII

5. Une motocyclette : a) L'homme ; b) ses jambes ; c) le guidon de la machine.

6. Une automobile : a-b) Le voyageur ; a) la tête surmontée d'une casquette ; b) le corps ; c) la tête du conducteur avec sa casquette.

7. Un vélocipédiste : a) L'homme ; b) une roue. Cette roue est placée à droite du plan du vélo, une seconde roue est placé de l'autre côté dans une position correspondante ; c) le guidon.

8. Un chat : a) La tête ; b) la queue ; c) l'oreille ; d) le nez.

9. Ce travail a été fait par le petit Borg., 6 ans. L'enfant a représenté un cavalier et l'a mis à plat. Cette conception de représentation est due je pense à ce que l'enfant a pratiqué beaucoup le dessin avant de faire du modelage. Ce travail a été fait de mémoire sans aucune espèce de modèle. Il est curieux de remarquer la position donnée aux jambes du cavalier.

10. Un cavalier par W., enfant de 10 ans.

11. Un vélocipédiste par B., enfant de 6 ans, légèrement arriéré par défaut physique (achondroplasie).

Explication de la planche LVIII.

1. Voiturette et cheval par Dufr., sourd, 8 ans, peu intelligent. La voiturette a quatre pieds, le cheval deux pieds. Il y avait sur la voiturette un petit bonhomme qui s'est brisé dans le transport.

2. Vélo par Charles, 9 ans, atteint de maladie de Little et ayant par conséquent énormément de difficultés à se servir de ses mains. Il est très fier de son œuvre, fruit d'un très long labeur.

3. Cycliste par Dew., 7 ans, arriéré par cause physique (langage incompréhensible : hottentotisme).

4. Mouton par Auguste, enfant de 12 ans, fortement arriéré, fils d'une idiote.

5. Vélo par Dem., enfant de 12 ans, fortement arriéré, dernier né d'une famille de six enfants tous morts vers l'âge de 6 à 7 ans de méningite ou d'un mal « que les médecins n'ont put déterminer ».

6. Voiturette par Auguste, 12 ans (auteur du nº 4). a) Le conducteur ; une tête et un tronc ; pas de bras ni jambes ; b) brides ; c) tête du collier. La bride la plus longue s'est déplacée elle s'adaptait également sur la tête du collier ; d) oreille du cheval.

7. Chariot de Dem. (voir nº 5). L'homme n'a pas de bras ni de jambes. a) Tête du cheval et cou. Cette dernière indication ajoute beaucoup à l'allure générale du cheval.

8. Mouton par Gérard (voir aussi pl. LX).

9. Vélo de W., 10 ans, fils d'alcoolique, intelligence très inférieure. a) Cycliste ; b) bras ; c) selle ; d) cornet ; e) guidon.

Explication de la planche LIX.

Les sujets en terre numérotés de 1 à 6 sur cette planche ont été exécutés par Philippe, âgé de 8 ans, arriéré pédagogique, instable.

1. Sujet donné : Un cavalier. Sujet traité : Un agent de police à cheval caractérisé par le képi et le sabre.

2. Une voiture de place. Sur le siège le cocher coiffé de son chapeau haut de forme. Dans la voiture ouverte, un monsieur.

3. Un cycliste.

4 et 5. Deux automobiles, remarquables dans leur silhouette générale.

6. Une voiture de place : a) La voiture dont il est intéressant de relever la forme si réussie ; b-c) deux voyageurs ; d) fouet placé dans le « porte-fouet » ; e) les rênes ; f) les oreilles du cheval.

Les sujets numérotés 7, 8 et 9 ont été exécutés par Dew., 7 ans, arriéré par cause physique (langage incompréhensible : hottentotisme).

7. Un homme à cheval.

8. Une voiture de place : a) Le voyageur ; b) le cocher.

9. Une motocyclette.

L'allure de l'homme à cheval (n° 7) est tout à fait intéressante : le cheval marche, l'homme se tient convenablement en selle. Sur la planche LX n° 9 il y a un autre cavalier du même enfant. Le cycliste n° 9 a également une silhouette assez vivante.

Explication de la planche LX.

Les modèles 1, 2 et 3 ont été exécutés par Deth., 8 ans et demi, apathique, arriéré par longue maladie infantile. Intelligence peu développée.

1 et 2, deux cavaliers. — Ces cavaliers ont trois pattes placées l'une derrière l'autre. — Je demande à l'enfant combien les chevaux ont-ils de pattes ? — Quatre répond-t-il. — Pourquoi n'en as tu fais que trois ? — Pour qu'il reste debout !... Je croyais que c'était parce que les trois pattes très grosses, placées l'une derrière l'autre ne laissait plus de place pour une quatrième, mais, depuis longtemps déjà les chevaux dessinés par Deth... n'ont que trois pattes. Le modelage a plutôt subit l'influence des clichés de dessins de l'enfant, le dessin libre a précédé, en effet, chez cet enfant, de toute une année, le modelage libre.

3. Représente un vélocipédiste. — Les roues sont placées dans un plan perpendiculaire à celui de la machine : a) La casquette du cycliste ; b) la tête ; c) le corps ; d) le vélo ; e) les roues du vélo.

La faiblesse de représentation mentale de cet enfant se montre bien dans ce modèle.

4. Un homme à vélo par Gérard V... Il est intéressant de constater la longueur extrême des bras, pour les fixer au guidon de la machine.

5. Un homme à cheval par Gérard.

6 et 7. Modèles exécutés par Sl..., 7 ans et demi, arriéré pédagogique (par misère du foyer et nourriture insuffisante).

Le 6 représente un cycliste, le 7 un homme sans bras.

Les numéros 8, 10, 11 ont été exécutés par Joseph D., âgé de 7 ans et demi, faiblesse intellectuelle.

Le 8 représente une voiturette. D... aime à montrer son modèle et à expliquer ce qu'il a exécuté. L'homme de la voiture est un Russe. Il a un chapeau à floches ; a) un long nez ; b) une barbe ; c) il est dans une petite voiture trainée par un chien.

Le sujet donné était une voiture de place. Cette conception spéciale de ce qu'il a représenté a été imaginé par l'enfant après que son modèle était terminé.

Le 10 représente un homme à cheval. La tête du cheval est conçue comme celle de l'homme, avec cette différence toutefois que les oreilles sont placées sur le sommet de la tête.

Le 11 représente une voiturette. L'homme est dans la voiture. Le cheval (d) est tombé ; a) le chapeau ; b) la tête (avec une barbe) ; c) les bras ; d) le cheval ; e) les roues.

2. Deuxième série de recherches

La deuxième série de recherches avait pour but de comparer la manière dont l'enfant représente un même sujet par le dessin et le modelage. Je fis donc interprêter par le dessin d'abord, puis par le modelage — de mémoire toujours — des sujets tels que : une automobile, un cycliste, un cavalier, un enfant se regarde dans le miroir, un arbre, etc.

(Pl. LXI et LXII.) On se rendra compte par l'examen des planches LXI et LXII qui présentent à la fois l'interprétation par le dessin et par le modelage d'un même sujet, que le modelage donne davantage l'idée de la réalité de l'objet. Le modelage force davantage à une représentation visuelle tandis que le dessin par la rapidité de son exécution se prête mieux au vagabondage de l'imagi-

PLANCHE LIX

PLANCHE LX

nation ce qui amène la simplification, la suppression des détails inutiles, la satisfaction avec un « à peu près ».

Analyse de cas.

Le dessin de Louis H., 6 ans, qui représente une petite fille se regardant dans un miroir est très caractéristique de la supériorité du modelage sur le dessin. Cette supériorité éclate surtout dans la comparaison du miroir dessiné et modelé. La représentation de la petite fille en terre se voit difficilement dans la photographie et la comparaison en est par ce fait plus difficile. (V. pl. LXI.) (Pl. LXI.)

Lucien, 4 ans et demi. Le dessin de la petite fille jouant à la balle est purement indicatif : c'est une silhouette quelconque (le cliché du bonhomme) à côté de laquelle Lucien a placé une balle. Il a caractérisé son personnage en dessinant sur les jambes un rectangle représentant une jupe. Le modelage au contraire présente une silhouette générale exacte et la balle est bien placée entre les deux bras. (V. pl. LXI.) (Pl. LXI.)

Victor V., 7 ans. Cet enfant n'a jamais fait de modelage, il dessine beaucoup. Lorsque je le fis représenter une automobile par le modelage il me dessina l'automobile sur son ardoise avec des « saucisses » de terre. (V. pl. LXI.) (Pl. LXI.)

Joseph D., 7 ans et demi. (V. pl. LXII.) Il fait un seul cavalier en modelage, puis (Pl. LXII.) soigne les détails et obtient une silhouette intéressante. Au dessin il fait une série sans fin de cavaliers mais ce sont des traits confus. Ce cas met bien en évidence la qualité essentielle que développe la pratique du modelage, à savoir la concentration de l'attention sur un même objet pendant un temps plus long.

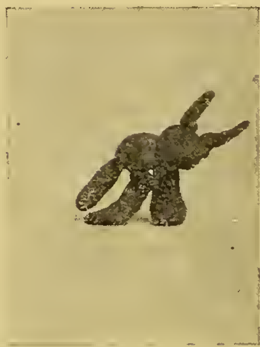
Le cas de Philippe I., 8 ans, et de B., 6 ans (v. pl. LXII) viennent encore confirmer (Pl. LXII.) cette observation.

Le dessin et le modelage

Valeur comparative du dessin et du modelage dans la représentation de sujets.

PLANCHE LXI





N. Marcel, 6 ans : un âne (de mémoire).





H. Louis, 6 ans : une petite fille se regarde dans un miroir.





V. Lucien, 4 ans 1/2 : une petite fille joue à la balle





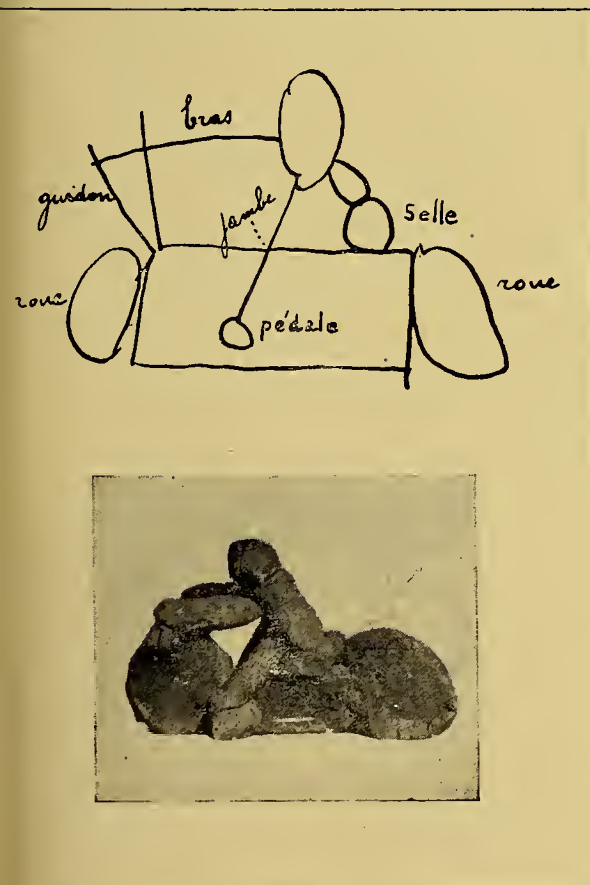
V. Victor, 7 ans. L'automobile. On peut remarquer ici que le modelage est inspiré du dessin. L'enfant n'a jamais pratiqué le modelage, il a *dessiné* avec la terre.

Le dessin et le modelage : Valeur comparative du dessin et du modelage dans la représentation d'un sujet.

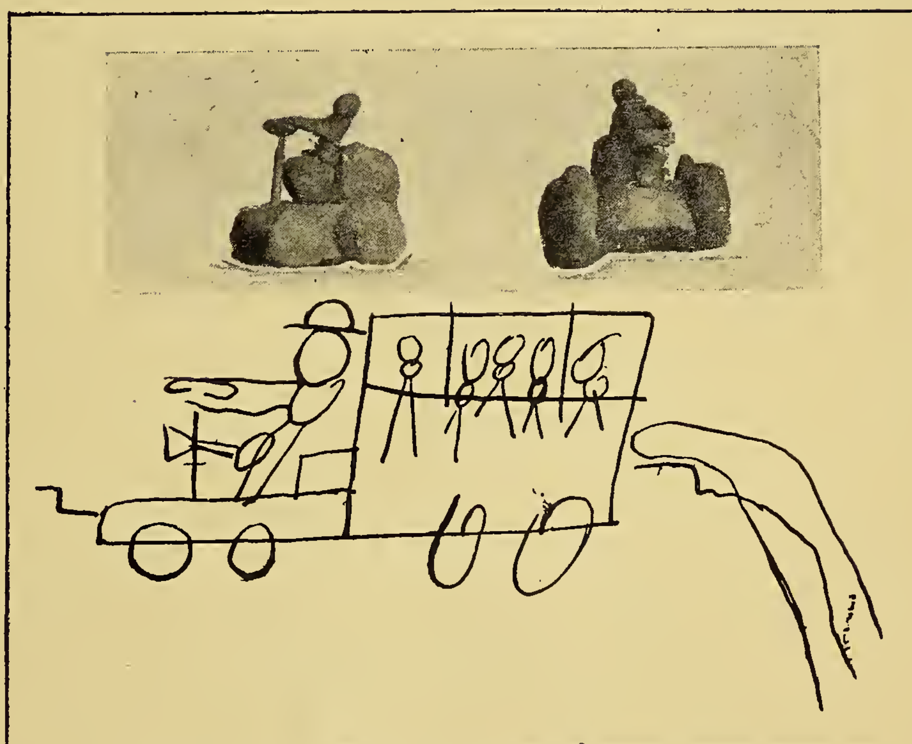
PLANCHE LXII



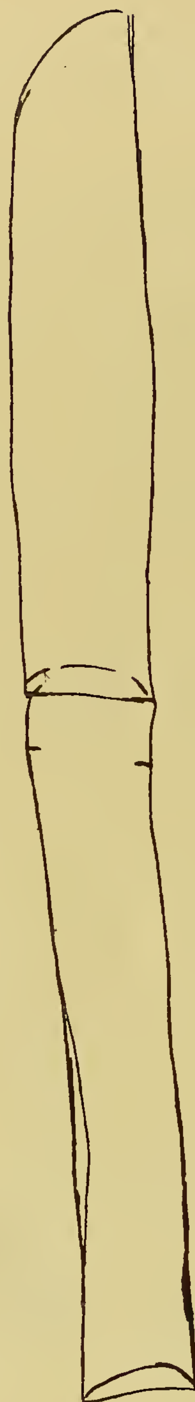
D. Joseph, 7 ans 1/2. Un cavalier : sujet traité librement le même jour par le dessin et le modelage.

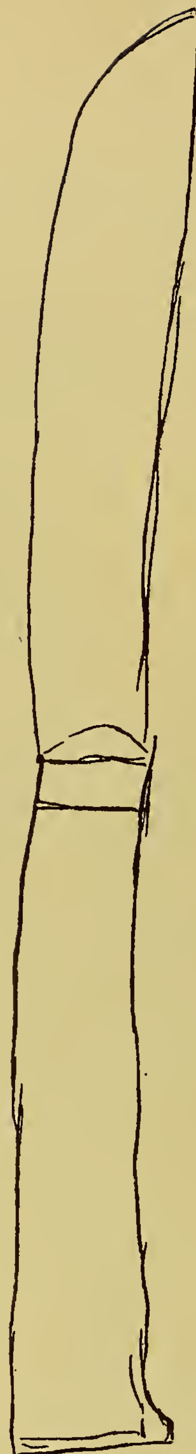


, 6 ans. Un vélocipédiste : sujet traité le même jour par le dessin et le modelage.



I. Philippe, 8 ans. Une automobile : sujet traité le même jour par le dessin et le modelage.









Influence du modelage sur la valeur du dessin. Le I a été exécuté avant et le II après la reproduction du modèle en terre glaise.

3. Troisième série de recherches

Cette nouvelle série de recherches consistait à faire dessiner un objet d'après nature par un groupe d'élèves, à le faire modeler et à le faire dessiner à nouveau. Comme *épreuve-témoin* on faisait dessiner deux ou trois fois successivement le même modèle d'après nature.

Les *épreuves-témoin* ont mis en évidence que le dessin plusieurs fois répété, d'un même objet, d'après nature ne donne pas en général à la troisième épreuve des résultats bien supérieurs à la première.

Au contraire, les résultats obtenus après le modelage d'après nature marquent une supériorité considérable sur le premier dessin d'après nature. (Voir exemples planche LXIII.) (Pl. LXIII.)

Le modelage oblige l'enfant à mieux regarder, à réfléchir davantage à la constitution de son modèle. Ce travail visuel plus considérable se manifeste dans l'augmentation des détails et la plus grande exactitude de la forme et des proportions dans le dessin exécuté après le modelage.

L'exécution est plus parfaite et l'observation des modèles plus rigoureuse.



CHAPITRE XII

La Culture des Aptitudes au Dessin des Enfants

SOMMAIRE

1. *Les acquisitions essentielles concernant le dessin spontané de l'enfant.*
2. *Le rôle de l'éducateur dans la culture des aptitudes au dessin :*
   a) *Culture du dessin-langage.*
   b) *Culture du dessin-image : 1° L'appel à l'observation par la critique ; 2° L'appel à l'observation dans la rue ; 3° Les fortes impressions visuelles ; 4° Le dessin d'après nature ; 5° Le modelage apporte une aide sérieuse à l'amélioration du dessin-image ; 6° Le dessin doit être employé occasionnellement par l'enfant le plus souvent possible, c'est là la vraie raison d'être du dessin ; 7° L'enseignement de la perspective.*
3. *Considérations psychologiques concernant la pratique du dessin libre.*

1. Les acquisitions essentielles concernant le dessin spontané de l'enfant

1. Les acquisitions essentielles concernant le dessin spontané de l'enfant.

Le dessin libre de l'enfant passe par une série d'étapes qui se succèdent dans un ordre constant et qui sont parcourues par tous les enfants.

Les arriérés passent plus lentement d'une étape à l'autre.

Les enfants qui n'ont pas eu l'occasion de pratiquer ce procédé de langage qu'est le dessin spontané, tracent des dessins moins évolués que ceux correspondant à leur âge et à leur intelligence ; mais s'ils s'exercent, ils arrivent très rapidement au stade de leur âge.

Quand les enfants copient des gravures ou des dessins, ils les traduisent dans le stade d'évolution auquel ils sont arrivés. L'évolution est contrecarrée par l'installation de clichés.

Le dessin libre est avant tout une *forme de langage*. Elle se présente rarement seule ; d'autres modes d'expression, tels que la parole ou la musique, s'associent étroitement au langage graphique.

Le dessin libre, essentiellement indicatif dans ses débuts, tend à évoluer vers une représentation visuelle plus exacte ou dessin-image.

Les dessins d'un enfant n'appartiennent pas tous au même stade de développement. Des influences diverses : influences électives, fortes impressions visuelles, etc., peuvent provoquer un développement plus rapide de la représentation de certains sujets particuliers.

On observe des régressions dans la suite des dessins d'un enfant. Ces retours à des stades inférieurs correspondent à des troubles de l'attention ou à un état d'affaiblissement général.

Il y a lieu de s'inspirer des indications fournies ici en vue d'une culture rationnelle des aptitudes au dessin des enfants. Sans vouloir entrer dans des détails d'ordre méthodologique et pratique, j'indiquerai cependant quelques suggestions.

2. Le rôle de l'éducateur dans la culture des aptitudes au dessin

2. Le rôle de l'éducateur dans la culture des aptitudes au dessin.

Dans la culture des aptitudes graphiques, l'instituteur ne doit pas perdre de vue les *deux* courants qui successivement accaparent l'activité de l'enfant car tous deux doivent être l'objet de soins spéciaux.

D'une part l'enfant sacrifie la forme à la conception purement langage du dessin. Il extériorise des idées, il compose des scènes et se sert du crayon pour fixer par quelques traits rapides des schémas très simplifiés. Il parle plus qu'il ne dessine, mais il accomplit cependant un travail extrêmement important.

Dans ces manifestations de langage graphique, il y a rappel de souvenirs divers, effort pour récapituler la succession logique d'événements, pour trouver la caractéristique des personnages, etc., etc., et tout cela demande une activité intellectuelle qui permet de juger de l'importance de la culture du dessin-langage.

D'autre part, il y a l'amélioration graduelle de la peinture des personnages, des animaux, des paysages. Il y a culture plus particulière des habiletés visuelles et musculaires et c'est un second point de vue que l'éducateur doit envisager.

a) *Culture du dessin-langage.*

a) Culture du dessin-langage.

Le plus tôt possible la maman donnera à l'enfant le matériel nécessaire pour lui permettre de s'exercer.

Les premiers gribouillages correspondent aux gazouillements préalables au langage, aux gigotements préparatoires à la marche ; ils adaptent les muscles du bras et de la main au maniement de l'instrument du dessin : crayon, craie. Ils doivent être encouragés. La maman questionnera l'enfant sur la signification de son travail. Elle lui suggérera des idées : *Ce sont des nuages que tu as fait là?... c'est la fumée de la locomotive?* etc., etc. En même temps elle s'occupera de commenter des livres d'images, éduquant ainsi l'attention visuelle (1).

Chez les tout petits, toute l'ambition artistique se résume dans la jolie expression de cette petite fille qui disait qu'elle dessinait des « quelque chose ».

Dans les classes inférieures du Jardin d'enfants, les bambins dessinent

(1) Les albums de Benjamin Rabier et ceux de Mme Farmiloe sont à recommander.

librement ce qu'ils veulent. Les uns font des lignes incohérentes, tandis que d'autres dessinent des scènes avec des personnages du premier stade de représentation visuelle. L'institutrice se donne surtout aux apathiques, à ceux qui tendent à automatiser certains mouvements. Elle reçoit les confidences de tous et suggère des compléments aux scènes traitées.

— Mademoiselle, regarde ; je dessine des souris.

— Ah oui, c'est très bien ; dessine un gros chat maintenant qui va manger tes souris.

— Mademoiselle, regarde ça !

— Eh bien, qu'est-ce que c'est ça ?

— Un chien, Mademoiselle.

— Mais il est tout seul ton chien, il n'a pas de maître. Si tu lui en donnais un ? un petit garçon comme toi ?

— Mademoiselle, j'ai dessiné des poissons, regarde, il y en a beaucoup, beaucoup. Ils sont dans l'eau.

— Mets un petit bateau sur l'eau, et des pêcheurs dans le bateau.

L'enfant retourne heureux à sa place et va compléter son travail. Le plus souvent la petite indication de la maîtresse suffit pour provoquer de nouveaux dessins associés à des explications orales et à une mimique expressive.

Les enfants se communiquent leurs impressions ; ils se montrent leurs travaux ; ils s'excitent mutuellement au travail.

Lorsque l'évolution est arrivée à un moment où la majorité des élèves de la classe parvient à représenter des scènes plus ou moins sommairement en les complétant par le geste et la parole, l'institutrice peut donner de temps en temps des sujets complets à traiter par tous ses élèves, tels que les suivants : *La classe en promenade — maman fait des crêpes — la musique qui passe — la rue quand il pleut*, *gèle*, *neige*, *quand il y a du soleil — dessiner une histoire qui a été racontée en classe*, etc.

Dans la représentation de ces sujets, comme d'ailleurs pour toutes les séances consacrées au *dessin-langage*, la plus grande liberté est laissée aux enfants pour que ceux-ci puissent extérioriser complètement toutes leurs idées. Nous avons vu, en effet, que le dessin-langage n'est qu'une forme de l'expression et que la plupart du temps elle est intimement unie à la parole et à la mimique du petit dessinateur. Toute contrainte enrayerait forcément le travail de l'enfant.

Le dessin libre comme forme de langage doit être pratiqué même après que les enfants sont arrivés à une bonne exécution d'après nature. Le dessin-langage pousse au développement de la personnalité, il cultive l'imagination. Toutefois on pourra chercher à renouveler l'intérêt attaché au dessin-langage en le présentant sous des formes nouvelles.

(Pl. XXXVII et XXXVIII.) Le *Journal illustré* de André (V. pl. XXXVII et XXXVIII) dont il a été parlé à plusieurs reprises est une forme excellente pour conserver et renouveller l'intérêt du dessin-langage.

D'autre part voici un jeu qui amuse beaucoup l'enfant, qui pourra servir de type pour la création d'autres et qui constitue également un procédé inté-

ressant pour renouveller l'intérêt du dessin-langage et servir à exciter le travail de l'imagination.

On présente à l'enfant un dessin dans lequel on a intentionnellement placé quelques absurdités. On explique à l'enfant qu'il doit découvrir ces absurdités et les signaler. Ce sera par exemple un drapeau flottant à droite alors qu'une girouette indique que le vent vient de gauche, ou encore la fumée d'un vapeur formant un panache dans le sens de la marche. Ce sera une maison sans porte, un pot-au-lait sans bec, etc., etc.

Aussitôt que l'enfant a compris le jeu on l'invite à créer lui aussi des « dessins avec des fautes » et à faire chercher celles-ci par ses camarades.

Les résultats que l'on obtient avec certains enfants sont vraiment intéressants tant au point de vue du *dessin-langage* qui se simplifie, mais qui cherche à être clair pour que l'erreur marquée ne prête pas à confusion, qu'au point de vue du travail de l'imagination.

Voici quelques sujets imaginés par des enfants :

Enfant de 7 ans : Une pièce de 10 centimes belge sans trou et une pièce de deux francs avec trou central.

Enfant de 7 ans et demi : Des moutons se promènent autour d'un parc clôturé tandis que le berger et la bergère se trouvent à l'intérieur.

Enfant de 10 ans : Un charretier qui conduit son cheval, lequel est attelé, l'arrière-train en avant.

La lune, les étoiles et le soleil réunis dans un ciel.

Un monsieur qui met une lettre dans la borne-poste dans l'ouverture au-dessus de laquelle se lit : « Imprimés. »

Une barque traînant un canot lequel est attaché du côté opposé au gouvernail.

Un tramway avec son mécanicien à l'arrière ; la direction du trolley indique la direction que suit le tramway.

Un monsieur se promène en tenant son parapluie par la virole.

Un monsieur dont le profil est dirigé dans le sens opposé à ses pieds.

Un monsieur qui a mis ses gants à ses pieds et ses souliers à ses mains, etc., etc.

Certains enfants prennent goût à ce travail et font alors, tel le petit André, dont il a été très souvent question dans cet ouvrage, des dessins dans lesquels ils accumulent jusqu'à une dizaine de « fautes » diverses.

b) *Culture du dessin-image.*

b) *Culture du dessin-image*

1° *L'appel à l'observation par la critique.*

L'appel à l'observation par la critique.

Dès l'apparition des premiers stades visuels, l'éducateur a cherché par des appels à l'observation à amener l'enfant à compléter, corriger, améliorer ses représentations. C'est l'enfant même qui se corrige et qui, après avoir regardé l'objet et l'avoir comparé avec son dessin, arrive à donner un corps à ses bonshommes, à ne plus attacher les bras à la tête, à ne pas mettre un nez de profil et les deux yeux de face, etc., etc. L'institutrice guide cette observation en causant avec l'enfant, en lui faisant expliquer ce qu'il a représenté et en attirant son attention sur *quelques* imperfections par de petites questions. Il importe de ne pas décourager l'enfant en lui faisant constater trop de

défauts à ses dessins. Il faut aussi tenir compte du stade auquel est arrivé l'enfant. De nouvelles critiques ne pourront être formulées que lorsque la correction des précédentes est définitivement acquise.

Il importe aussi dans la critique du dessin d'attendre la correction de l'enfant ; celle-ci est quelquefois erronnée, témoin cet enfant qui avait dessiné un cavalier et qui avait placé deux yeux dans la tête — de profil — du bonhomme et un seul dans le profil du cheval et qui, lorsqu'on lui fit observer ce traitement différent, s'empresse d'ajouter un œil supplémentaire à son cheval. Dans ce cas le seul procédé à employer consiste à faire appel à l'observation directe sur un enfant servant de sujet.

2° *L'appel à l'observation dans la rue.*

L'appel à l'observation dans la rue.

L'évolution vers des représentations de plus en plus parfaites sera facilitée par le choix des sujets.

On donnera à l'enfant la mission d'aller regarder le boulanger, le boucher, le charcutier, le marchand de charbon, le pharmacien, etc., et, le lendemain on donnera comme sujet de dessin libre des scènes avec boulangers, bouchers, charcutiers, etc., ou on demandera simplement de faire le portrait de ces professionnels.

Voici quelques autres sujets du même genre : un soldat, un coiffeur, un agent de police, un gendarme, un colporteur, une marchande de poissons, un laitier, une bonne d'enfant conduisant une voiturette, un bébé avec ballon, un garçon avec cerf-volant, un train, une automobile, une charrette de brasseur, de boulanger, etc.

Il est bon de faire traiter deux fois ces sujets : la première fois sans prévenir ; puis on annonce que le lendemain on demandera le même sujet. L'enfant sent mieux après un premier effort de reproduction ce qui manque à l'image mentale qu'il possède.

3° *Les fortes impressions visuelles.*

Les fortes impressions visuelles.

J'ai signalé l'influence considérable que peuvent avoir sur le dessin de l'enfant des impressions visuelles très fortes. Des enfants qui ont assisté à des séances de cinématographe retracent, par le dessin, les scènes qui les ont le plus intéressés avec un luxe de détails et une justesse de disposition contrastant beaucoup avec le dessin qu'ils fournissent d'habitude.

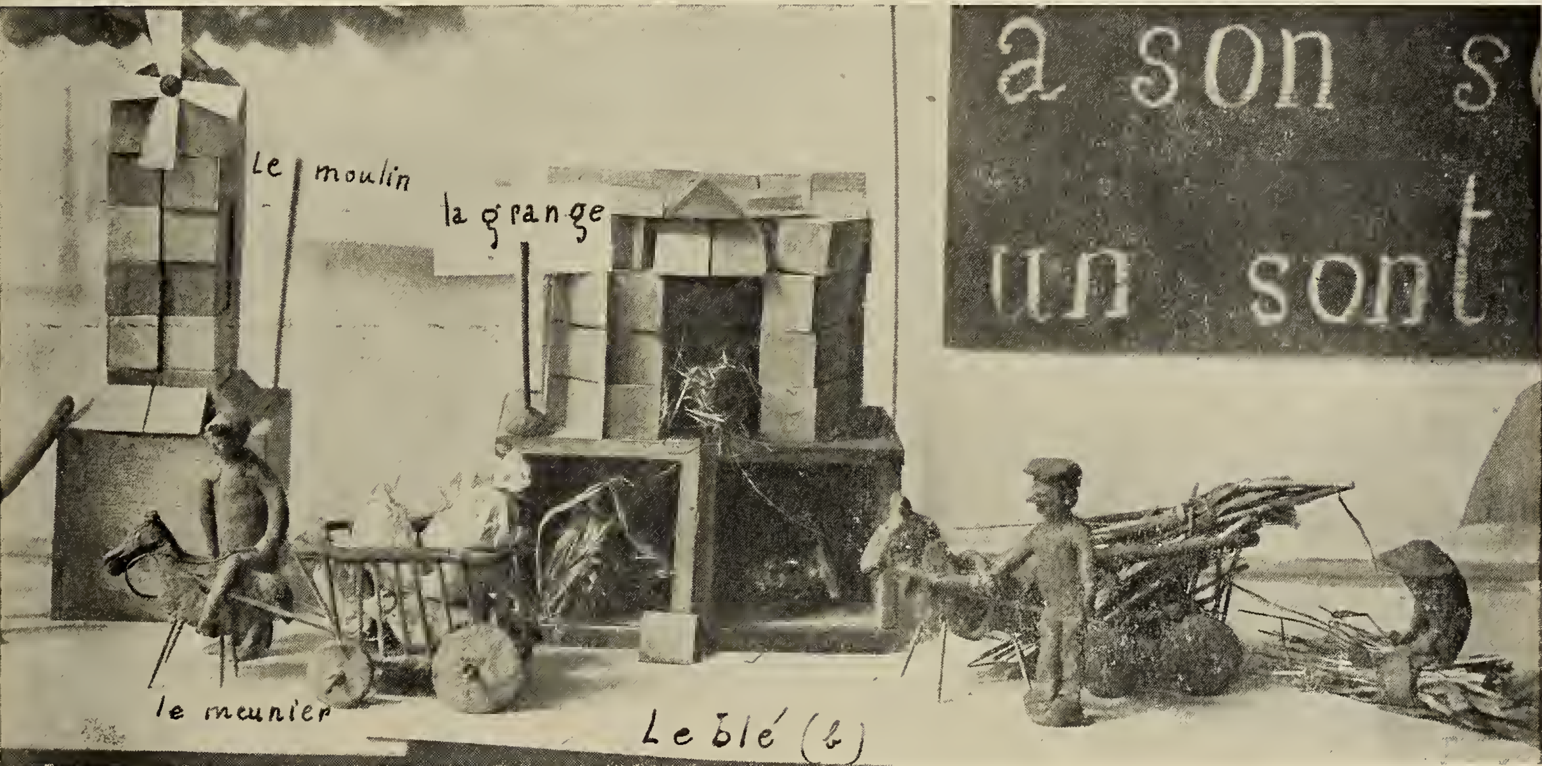
Il en est de même pour les représentations du cirque, du théâtre Guignol, pour les manifestations populaires qui frappent fortement l'imagination des enfants : scènes de carnaval, types de déguisement, tirage au sort, cavalcades, kermesses, etc.

Au lendemain de semblables fêtes auxquelles les enfants ont assisté, point n'est besoin de leur suggérer un sujet de dessin. Ils dessinent spontanément, avec beaucoup de détails, des scènes entières ou bien des types qui ont fait impression sur leur imagination.

Il n'est pas nécessaire d'attendre que la rue leur donne des spectacles



Le blé (a)



Le blé (b)



Une rue au village (fragment)

« très intéressants », et il est possible de préparer une séance de dessin en fixant dans le cerveau de l'enfant des images visuelles très intenses. On pourra par exemple faire mimer et jouer par quelques élèves des scènes empruntées aux jeux enfantins : *jouer au soldat — à la musique qui passe — à papa et maman — à la toupie — à la poursuite*, etc., etc. On rendra ces scènes beaucoup plus intéressantes en utilisant des attributs tels que képi, sabre de bois, instruments de carton, chapeau haut de forme, etc., etc.

4° *Le dessin d'après nature.*

Le dessin d'après nature

Le dessin-langage évoluant naturellement vers le dessin-image, l'instituteur arrive tout naturellement au dessin d'après nature ; mais il y arrive lorsque la main est déjà parfaitement exercée, lorsque l'œil commence à pouvoir saisir la forme exacte des choses et à pouvoir comparer les proportions et la situation exacte des différentes parties d'un ensemble.

Un principe que l'instituteur ne doit pas perdre de vue, c'est qu'il n'est pas nécessaire que ce que l'enfant dessine soit tout à fait bien exécuté. C'est en se basant sur ce principe que l'enfant doit toujours faire des choses à peu près parfaites qu'on enlève tout intérêt au dessin ; dans le désir de ne présenter que des objets n'offrant pas de difficultés on en arrive à dessiner *d'après nature* des lignes verticales, horizontales ou obliques, des carrés et des rectangles auxquels pour les besoins de la cause on donne le nom de *bâtonnets*, *épingles*, *étiquettes*, *enveloppes*, *etc.*, *etc.*

Point n'est besoin que le dessin soit exactement au milieu de la feuille de papier, qu'il ait exactement les dimensions indiquées par le maître, que la disposition sur la feuille satisfasse notre besoin de symétrie. L'essentiel est que l'enfant démontre par son dessin qu'il a regardé et qu'il a fait un effort pour fixer ce qu'il a vu et comme il a vu. Malharro (1), l'habile peintre argentin qui fut aussi inspecteur général de l'enseignement du dessin à Buenos-Aires, a publié une méthode pour l'enseignement du dessin qui est tout à fait conforme à notre manière de voir.

5° *Le modelage apporte une aide sérieuse à l'amélioration du dessin-image.*

Le modelage

Le modelage libre, puis le modelage d'après nature, doit être conduit parallèlement au dessin. Le modelage éduque mieux l'œil et la main que le dessin, il exige une observation plus longue du modèle et amène à un travail plus minutieux, plus exact.

Le modelage d'après nature se fait au moyen d'une collection de bibelots qui sont distribués aux enfants. Point n'est nécessaire que tous les enfants fassent le même modèle le même jour. Il faut pouvoir tenir compte des goûts et du degré d'avancement de chaque sujet. Un instituteur ayant du tact

---

(1) Buenos-Aires. Cabaut, éditeur.

pourra facilement mener à bien la tâche délicate de donner à chaque sujet le modèle qui lui convient et faire en sorte qu'il en soit satisfait.

Pour donner plus de vie aux leçons de modelage, dans les classes inférieures, où l'attention peu fixée de l'enfant se prête mal au travail très long de la reproduction d'un modèle par la terre à modeler, on peut organiser avec succès des travaux collectifs dans lesquels chacun apporte sa contribution à
(Pl. LXIV.) un travail général qui excite vivement l'intérêt de tous. La planche LXIV reproduit les travaux collectifs obtenus dans un jardin d'enfants de Charleroi (directrice, Mlle Reculez), au moyen de sujets modelés et de quelques accessoires. Les sujets qui ont été traités sont : *le blé* et *une rue au village*. La plupart des leçons de choses se prêtent à être interprêtées ensuite au moyen de terre à modeler par le travail collectif de toute une classe.

Dans les classes moyennes et supérieures de l'école primaire si on laisse un peu de latitude aux enfants on peut arriver à des travaux en modelage
(Pl. LXV.) tout à fait remarquables. (V. pl. LXV.) Il faut pour cela conserver intacts l'amour du travail de la terre plastique et de la création ce qui malheureusement ne se produit pas souvent, l'enfant étant découragé ou automatisé par des séries invariables de modèles sans intérêts qu'on l'oblige à exécuter successivement tandis qu'on lui défend de se laisser aller à sa fantaisie et de créer quelque chose d'original et de conforme à ses goûts.

6° *Le dessin doit être employé occasionnellement par l'enfant le plus souvent possible, c'est là la vraie raison d'être du dessin.*

La vraie raison d'être du dessin.

Il faut profiter de toutes les occasions pour faire dessiner l'enfant. Le dessin exécuté seulement pendant les leçons spéciales ne peut pas remplir le but à atteindre qui consiste essentiellement à éduquer l'œil et la main. Chaque fois que l'enfant observe quelque chose il faut le lui faire dessiner. Chaque fois qu'il explique quelque chose il faut l'amener à s'aider de croquis pour rendre ses explications plus claires. Les leçons de choses, les leçons de sciences, les leçons de géographie, etc., devraient se donner, l'enfant ayant toujours le crayon ou la motte de terre à modeler à portée de la main. L'analyse d'une fleur par exemple n'est complète que si l'enfant prouve qu'il a bien vu en reproduisant par le dessin ou le modelage ce qu'il a vu.

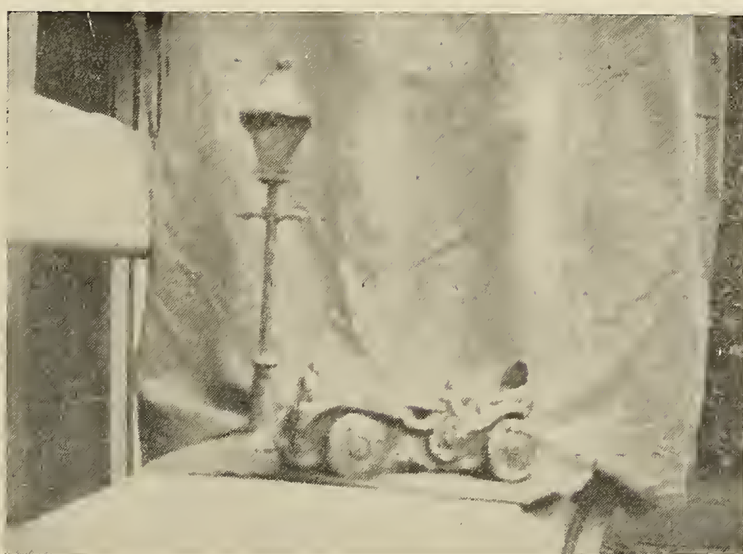
Au cours des excursions l'enfant devrait toujours avoir avec lui son carnet de croquis et l'instituteur devrait donner lui-même l'exemple de l'emploi continuel de cet outil de perfectionnement de l'aptitude visuelle.

7° *L'enseignement de la perspective.*

L'enseignement de la perspective.

L'enseignement de la perspective se fera par l'observation et ne pourra être entrepris avec succès qu'avec les élèves des classes supérieures des écoles primaires, suffisamment entraînés dans les classes antérieures (1).

(1) Voir Tensi : « La perspective d'observation. » Bruxelles, Lebègue. Cet ouvrage constitue un guide d'une haute valeur pédagogique.





Travaux originaux de André — 12 ans

3. Considérations psychologiques concernant la pratique du dessin libre

1. Examinons tout d'abord le travail réalisé par l'enfant quand il dessine librement :

3. Considérations psychologiques concernant la pratique du dessin libre.

La faculté d'imagination est largement mise à contribution : l'enfant crée, compose, échafaude ; il fait un travail intellectuel extrêmement actif. Il fait appel à des impressions vécues antérieurement, à des souvenirs divers qu'il cherche à fixer, ou mieux, à communiquer à d'autres par toutes les formes de langage dont il dispose et qui viennent aider et compléter la seule représentation graphique.

La mémoire des images visuelles est plus particulièrement mise à contribution par le rappel de caractéristiques d'attitudes, que l'enfant cherche à fixer dans son dessin. A ce propos, je tiens à faire remarquer qu'il est difficile de juger d'après le seul examen des dessins de l'enfant de l'intensité du travail de réévocation visuelle auquel celui-ci s'est livré. Quand le petit Philippe représente par quelques traits les différentes scènes de l'enterrement de son camarade Adrien (v. pl. XXXVI), il y a chez cet enfant revivification très (Pl. XXXVI) intense d'une série d'images visuelles. La dernière scène en témoigne particulièrement : les fossoyeurs, une jambe de chaque côté de la fosse, viennent de descendre le cercueil au moyen de cordes. Le schéma est pourtant réduit à sa plus simple expression ; les hommes sont constitués par deux ronds : l'un pour la tête, l'autre pour le corps, et par des lignes droites pour les membres.

2. La personnalité de l'enfant doit être respectée. On ne lui impose pas (1) un type de bonhomme, d'arbre, de maison, etc. On le laisse libre de créer, d'interpréter. La maîtresse l'étudie et le dirige. Il doit pouvoir extérioriser sans contrainte toutes ses sensations.

3. Pendant les leçons de dessin libre, une grande animation règne dans la classe ; ce ne sont pas les crayons seuls qui marchent. L'enfant sent le besoin de compléter son dessin, il doit l'expliquer, prendre lui-même les attitudes qu'il veut donner à ses personnages : il lui faut un confident ; à défaut de la maîtresse qui ne peut être de tous les côtés à la fois, ce sera le voisin, le camarade. J'ai parlé dans le chapitre premier de ce livre de ces manifestations toutes spontanées, toutes naturelles et étroitement unies à la manifestation de dessin. Je n'y reviens que pour en montrer toute la valeur au point de vue pédagogique.

---

(1) Cela se fait dans certaines écoles Frœbel. Les institutrices, esclaves de la méthode comprise dans le sens étroit du mot et ayant constaté que les lignes droites et les formes de beauté ennuient passablement les enfants, ont imaginé de faire dessiner des bonshommes et des scènes de vie ; mais elles ont gradué « les difficultés » et donné des points de repère ; elles enseignent à reproduire des bonshommes, maisons, etc., sur du papier quadrillé.

On fait compter à partir du coin supérieur, gauche ou droit, X carrés, on fait tracer une horizontale qui unit deux points, puis des verticales, d'autres horizontales, etc., etc., et après une demi-heure de travail semblable, on arrive à déclarer : « Vous avez fait un bonhomme mes enfants, ou une maison », etc.

Sans commentaires.

Féré, le savant physiologiste français, a publié un petit livre intitulé : *Sensation et mouvement*, dans lequel il relate des expériences qui mettent en lumière la grande influence du mouvement sur le travail intellectuel.

Les faits relatés par Féré sont la preuve expérimentale et l'explication physiologique de notions qui étaient déjà admises, et qu'on exprimait en disant : « Le mouvement correspond à la gaité, à la santé, à la vie ; l'immobilité correspond à la tristesse, à la dépression physique et morale, à la mort. »

Ces faits expliquent aussi la nécessité de laisser sans contrainte d'aucune espèce l'enfant qui crée, et l'influence que cette indépendance a sur les créations de l'enfant et sur son développement en général.

4. Il ne viendra jamais à l'idée d'un pédagogue d'enseigner les règles de la syntaxe avant que son élève ne sache parler d'une façon convenable ; l'étude méthodique de la langue ne vient qu'après sa connaissance empirique. Il en sera de même pour le dessin, qui n'est que le langage graphique ; ce n'est que lorsque l'enfant comprendra par la pratique toute l'utilité du dessin et qu'il se sera heurté à des difficultés de perspective, etc., qu'on entamera un cours méthodique de dessin.



CHAPITRE XIII

Le Langage graphique indice de l'Évolution mentale chez l'individu et dans l'espèce

SOMMAIRE

1. *La thèse du professeur Lamprecht.*

La thèse du professeur Lamprecht

Le professeur Lamprecht, de l'Université de Leipzig, pense que la psychogénèse de l'enfant est de nature à éclairer l'histoire de l'humanité et en particulier il pense que la suite des étapes constatées dans l'évolution du langage graphique des enfants peut servir de base pour l'étude des productions graphiques des primitifs et des préhistoriques. Voici d'ailleurs comment s'exprime le professeur Lamprecht dans une communication qu'il fit à l'Académie royale de Belgique en 1906 :

« *Nous disposons de trois chemins pour aboutir au développement scientifique de la psychogénèse humaine : l'histoire de la civilisation, l'ethnographie et la psychologie des enfants.*

» *De ces trois sciences, l'histoire de la civilisation, dans un certain sens, peut être appliquée le plus facilement. Elle présente, en effet, une chronologie à peu près sûre.*

» *Il en est tout autrement pour l'ethnographie. Ses sources si nombreuses ne fournissent, en général, aucun ordre chronologique, et si l'on envisage le développement de plusieurs peuples de civilisation basse, il n'y a aucun moyen bien sûr de dire lequel de ces peuples est le plus avancé ou le plus primitif relativement aux autres. Il me semble que l'on pourrait parer à ce*

grave inconvénient au moyen de la psychologie des enfants. Il est certain que le développement psychique des enfants parcourt les mêmes phases, au moins en Europe et dans l'Amérique du Nord, et je crois pouvoir assurer que ces phases restent identiques pour les enfants du reste du monde. Or, de ces périodes, il y en a quelques-unes, notamment les plus avancées, qui s'accordent avec les divers stades du développement des peuples, tel qu'il apparaît dans l'ethnographie, ou qui lui sont parallèles. Les phases du développement psychique de l'enfant étant connues, il sera donc possible d'appliquer les résultats chronologiques qu'elles auront fournis aux données de l'ethnographie, et pour ainsi dire « d'historiciser » celle-ci.

» *A ce premier service très considérable que la psychologie des enfants peut rendre aux sciences historiques, il s'en ajoute un second. Grâce à elle, en effet, on pourra faire connaître les phases de la psychogénèse humaine pour lesquelles il n'existe pas, ou il n'existe qu'en nombre insuffisant, des sources ethnographiques.*

» *Si l'on admet ces idées, on sera persuadé que la tâche qui incombe à la psychologie des enfants, envisagée au point de vue historique, est des plus importantes. Sans doute, c'est aux psychologues proprement dits qu'il appartient avant tout de s'en occuper. Cependant, l'intervention de l'historien dans ce domaine est des plus désirables. Qui pourrait, en effet, mieux que lui appliquer à l'ethnographie les résultats fournis par la psychologie des enfants?*

» *C'est évidemment de ces sources de la psychologie des enfants qui répondent aux sources historiques primitives qu'il devra s'occuper en premier lieu. Je désigne essentiellement par là la plastique et le dessin. On sait que la plastique et le dessin sont à peu près nos seuls moyens d'information sur les peuples préhistoriques. En dehors d'eux, il n'existe guère que les langues, mais celles-ci sont d'un maniement bien plus délicat et difficile. Or, les dessins des enfants, méthodiquement étudiés, pourront nous fournir les secours les plus utiles* » (1).

Le professeur Lamprecht rédigea des instructions et commença une vaste enquête dans la plupart des pays du monde. Il a déjà réuni des centaines de milliers de dessins d'enfants vivant sous toutes les latitudes appartenant à toutes les races du globe. J'ai moi-même collaboré à l'enquête demandée par le professeur de Leipzig en Belgique. C'est ainsi que je fus frappé des nombreuses causes d'erreurs et de fausses interprétations auxquelles pouvait donner lieu la méthode suivie par le professeur Lamprecht. Je me préoccupai aussi d'établir des comparaisons entre le dessin des primitifs et des préhistoriques d'une part et celui des enfants d'autre part et j'eus bientôt la conviction que la ressemblance très grande que l'on observe entre les travaux des enfants et ceux des primitifs est bien plus apparente que réelle. Je vais d'ailleurs essayer de mettre brièvement en relief le résultat de mes observations. Je

(1) Bulletin de l'Académie royale de Belgique (classe des lettres, etc.), n°s 9 et 10, pp. 457-469, 1906.

résumerai tout d'abord les principales données concernant les dessins des primitifs et des préhistoriques.

2. *Le stade préliminaire dans les dessins des primitifs.*

Le stade préliminaire dans les dessins des primitifs

Je ne connais aucun dessin de sauvage qui ait été publié et qui corresponde à l'un des stades de la période préliminaire. Les méthodes d'investigation de l'aptitude graphique du sauvage employées jusqu'à ce jour, ne permettent pas de se rendre compte si des peuplades sauvages produisent des dessins semblables à ceux de nos petits enfants qui commencent à dessiner.

Je doute d'ailleurs beaucoup que l'on rencontre jamais un peuple semblable, et cela pour de nombreuses raisons. Le primitif, si primitif soit-il, a eu l'occasion au cours de ses occupations de chasse d'exercer sa vue et son habileté manuelle, deux conditions de travail qui manquent totalement au petit enfant. Les dessins de la période préliminaire ne répondent donc à rien chez le sauvage.

En ce qui concerne les préhistoriques, il n'est guère possible de s'assurer de l'existence de semblables dessins. Les dessins de la période préliminaire n'ayant de signification que par les commentaires dont ils sont accompagnés.

3. *Le bonhomme dans les dessins des primitifs.*

Le bonhomme dans les dessins des primitifs

Si l'on étudie les dessins de sauvages qui ont été recueillis par des observateurs consciencieux et patients, on trouve de nombreuses similitudes entre les productions graphiques des enfants et celles des sauvages.

Dans l'album de Koch, qui reproduit des dessins de sauvages du Brésil, on retrouve des bonshommes têtard, des bonshommes de face et des profils-transition qui présentent toutes les erreurs signalées chez les enfants.

Mais on trouve des différences énormes entre les travaux d'individus différents de la même tribu. L'Album de Koch nous donne de fort beaux exemples de ces différences. (Voir notamment les dessins de la planche 29.)

Et ceci est très important au point de vue de l'application de la thèse du professeur Lamprecht. S'il fallait classer le peuple étudié par Koch d'après ses productions graphiques, quels sont les dessins qui seront pris comme types ? Ceux de la majorité des sujets ou bien les plus évolués ? Mais ces derniers ne sont-ils pas les travaux d'individus exceptionnels, d'espèces de « surhommes » pour la tribu ?

4. *La représentation des animaux chez les sauvages et les préhistoriques.*

La représentation des animaux chez les sauvages et les préhistoriques.

De nombreux dessins d'animaux, œuvres de sauvages et de préhistoriques, ont été recueillis et étudiés. Un bien petit nombre d'entre eux seulement ont été exécutés devant un psychologue. Les dessins de l'album de Koch-Grünberg, exécutés par des indiens du Brésil central, se rapprochent beaucoup des travaux de nos petits enfants. Le dessin est maladroit et les commentaires sont indispensables pour permettre la reconnaissance de l'animal représenté. Il faut ajouter que les dessins étaient exécutés à la

demande de Koch par des individus quelconques d'une tribu ne manifestant pas de dispositions spéciales pour le dessin.

Il n'en est pas de même des peintures, gravures et sculptures d'animaux, œuvres des Boschimans ou des peuplades hyperboréennes (Tchouktchis, Aléoutes, Esquimaux). Ce sont des œuvres remarquables, forçant l'admiration et correspondant à des aptitudes spéciales et à un long exercice.

Voyez par exemple la silhouette de ce rhinocéros peint sur un rocher et celle de ce gnou en arrêt devant un chasseur, deux œuvres de Boschimans. (Pl. LXVI.) (V. pl. LXVI.) Voyez aussi cette caravane de traîneaux tirés par des rennes, (Pl. LXVI.) œuvre d'un Tchouktchi (v. pl. LXVI), ce sont là des travaux qui dénotent une grande puissance d'observation et une remarquable facilité de reproduction. Les animaux dessinés sont bien caractérisés par leurs proportions, leurs formes et par leurs attitudes naturelles familières.

Les peintures et gravures d'animaux retrouvées sur les parois de grottes ou sur des blocs de pierre et qui ont été exécutées par des hommes de l'époque quaternaire sont bien supérieures encore à ces travaux modernes.

Les exemples que j'ai choisis me paraissent suffisants pour démontrer l'extraordinaire habileté à laquelle étaient arrivés les Paléolithiques dans la représentation graphique des animaux. Le dessin du renne broutant, trouvé dans les grottes de Thayingen, près du Lac de Constance (Suisse) est d'une vérité de représentation qui me paraît difficilement surpassable ; la silhouette (Pl. LXVII.) de l'ours des grottes de l'Ariège (v. pl. LXVII), celle du Bison de la grotte (Pl. LXVIII) de la Grèze (v. pl. LXVIII), celle du bovidé à crinière de la grotte de Comba- (Pl. LXVIII) relles (v. pl. LXVIII), sont d'autres spécimens de cet art réaliste et extrêmement évolué.

Les travaux des Boschimans et des Esquimaux et ceux des Paléolithiques ont certainement été exécutés par des individus présentant des aptitudes exceptionnelles et qui se sont longuement exercés. Les pierres recouvertes d'esquisses se recouvrant les unes les autres, retrouvées dans les grottes du Sud de la France et ailleurs, démontrent à l'évidence les essais nombreux auxquels se livraient les Paléolithiques avant de s'attacher à un travail définitif.

5. *Les proportions, l'orientation, le mouvement, la perspective dans les dessins préhistoriques et dans ceux des sauvages.*

5. *Les proportions, l'orientation, le mouvement, la perspective dans les dessins préhistoriques et dans ceux des sauvages.*

Il y a beaucoup de similitude entre les dessins des sauvages et ceux des préhistoriques et les dessins des enfants, au point de vue de l'exactitude des *proportions*, du rendu du *mouvement* ou de l'indication de la *perspective*. Il n'y a pas toutefois que des similitudes, on constate aussi de très profondes différences.

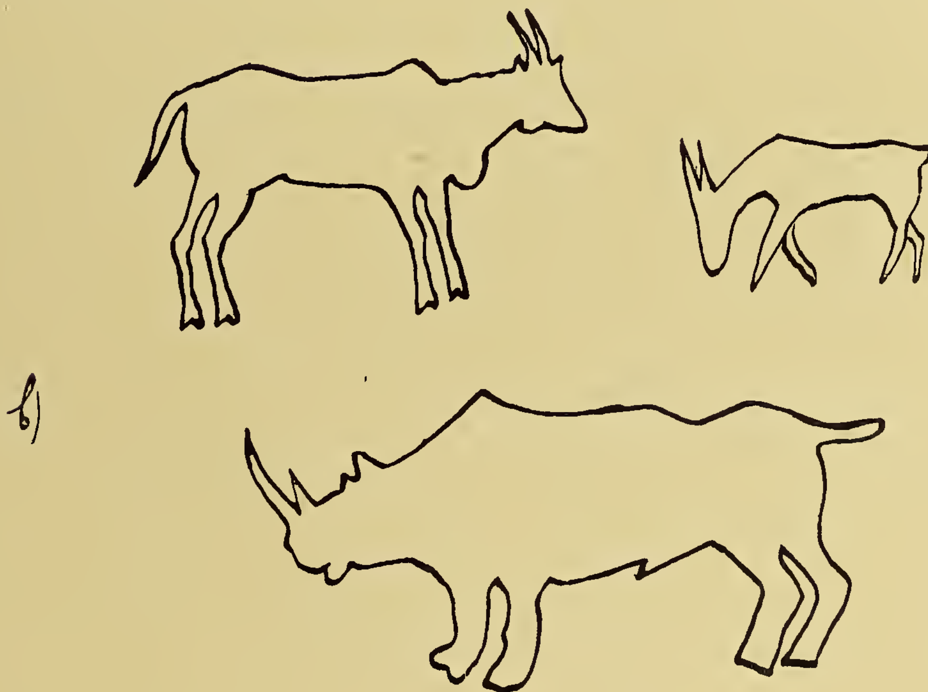
Je puis répéter ici ce que je dis à propos du stade préliminaire, à savoir : qu'il n'est guère possible de se rendre compte de l'existence, chez les primitifs, des premières étapes observées chez les enfants, en ce sens que l'interprétation des dessins de ces stades d'évolution nécessite la présence du dessinateur.

a)



Combat d'un Boschiman et d'un gnou. Peinture boschimane trouvée dans une grotte de l'Afrique du Sud.
D'après CHRISTOL : Au Sud de l'Afrique.

b)



Dessins sur rochers gravés par des Boschimans.
D'après FRITSCH : Eingehome Süd Afrikas
et GROSSE : Les débuts de l'Art.

c)



Dessin d'un Tchouktchi gravé sur une dent de morse.
D'après HILDEBRAND : Beiträge zur kunst der niederen völker
et GROSSE : Les débuts de l'Art.

Karl von den Steinen signale que les Indiens du Brésil qu'il a observés dessinent successivement chaque partie d'un ensemble sans se soucier de l'idée du *tout* et des proportions relatives. Il en résulte une absence de proportions et d'orientation.

Dans l'Album du D[r] Théod. Koch-Grünberg et dans le livre de Karl von den Steinen on trouve aussi de très beaux exemples de proportions exagérées données à un détail intéressant. C'est ainsi que j'observe des représentations d'hommes et de femmes dont les appareils sexuels sont marqués avec des dimensions qui ne laissent aucun doute sur l'importance que l'auteur y attache.

Il existe près de la station de la mission évangélique de Hermon (Afrique du Sud) une caverne sur les parois de laquelle se trouve une peinture de
(Pl. LXIX.) Boschiman représentant un combat entre Boschimans et Cafres. (V. pl. LXIX.) Les Cafres ont des proportions énormes comparés aux Boschimans et ces proportions indiquent probablement l'importance de cet ennemi héréditaire de la race du peintre.

R. Allier dans l'introduction du livre de Christol « Au Sud de l'Afrique », signale une peinture de Boschiman représentant un homme luttant contre une bête féroce. Celle-ci a pris dans la peinture des proportions gigantesques.

La peinture du mouvement dans les dessins des naturels des forêts vierges du Brésil est tout à fait rudimentaire et Karl von den Steinen signale que souvent la mimique de l'auteur complète le dessin insuffisant. Dans l'Album de Koch-Grünberg on peut retrouver des types des différents stades du mouvement décrits pour les dessins de nos enfants.

Cependant, si nous examinons les productions graphiques des Boschimans, des peuples hyperboréens ou des paléolithiques, nous constatons une différence énorme entre ces dessins et ceux de nos enfants.

Le dessin de la bataille de la caverne de Hermon, œuvre des Boschimans, est étonnant de vie ; la peinture du mouvement et des attitudes est à la fois exacte et variée. Je ne connais aucun dessin d'enfant — qui ne soit pas directement inspiré par une gravure — qui puisse être comparé à ce travail. Et ce n'est pas là un exemple unique : d'une façon générale, toutes les peintures des Boschimans représentent des animaux ou des personnages en mouvement et celui-ci est toujours étonnant de vérité.

(Pl. LXVI.) Le dessin d'un *Tchouktchi*, reproduit à la planche LXVI est un fort bel exemple du rendu du mouvement par un hyperboréen. Hildebrand (1), Choris (2), Lubbock (3), etc., reproduisent des dessins d'hyperboréens. Ce sont en général des œuvres de petites dimensions gravées sur des dents de morse, sur des armes, sur des visières de casquettes, etc., et qui représentent des scènes de chasse. Dans toutes ces œuvres, ce qui frappe particulièrement c'est le rendu du mouvement.

Les paléolithiques nous ont laissé des peintures et des sculptures dans lesquelles le mouvement est si parfaitement exprimé qu'on a longtemps mis

(1) Beitrage, etc.
(2) Voyage pittoresque autour du monde.
(3) Origine de la Civilisation, p. 37.

en doute l'authenticité de ces œuvres primitives, les attribuant à quelque artiste moderne. Mais les découvertes faites successivement en de nombreux endroits ne permettent plus de douter que les paléolithiques possédaient des artistes capables de représenter admirablement des animaux en mouvement.

La représentation de la perspective est plus rare dans les dessins des primitifs et des sauvages. En effet, cette représentation est abstraite, et sa compréhension nécessite un cerveau cultivé. Les lois de la perspective n'étaient qu'imparfaitement connues des *primitifs* flamands et italiens, et l'on retrouve dans leurs peintures des erreurs grossières. Il en est de même des productions iconographiques des Egyptiens (1), des Grecs (2), etc. Si ces spécialistes, préparés par des traditions et un enseignement, n'arrivaient pas à une compréhension complète des déformations produites par la perspective ni à une peinture correcte de l'espace, il ne faut pas espérer trouver cette compréhension dans les travaux des sauvages et des préhistoriques.

Dans l'Album de Koch (v. pl. 54) il y a un dessin de *Kobéua*, des rives du Rio Cuduiary, qui représente la carte d'une région située au confluent des deux rivières. Ce dessin peut être classé dans le premier stade de perspective : les huttes qui représentent les villages sont dessinées suivant leur aspect caractéristique et semblent couchées sur le sol entre les rubans des rivières. Il en est de même des arbres et des animaux. C'est ainsi que je le disais pour des dessins semblables d'enfant, une combinaison de la tendance à peindre les objets sous leur aspect caractéristique stéréotypé et la tendance à représenter ce qui est connu de l'objet et non ce qu'on en voit.

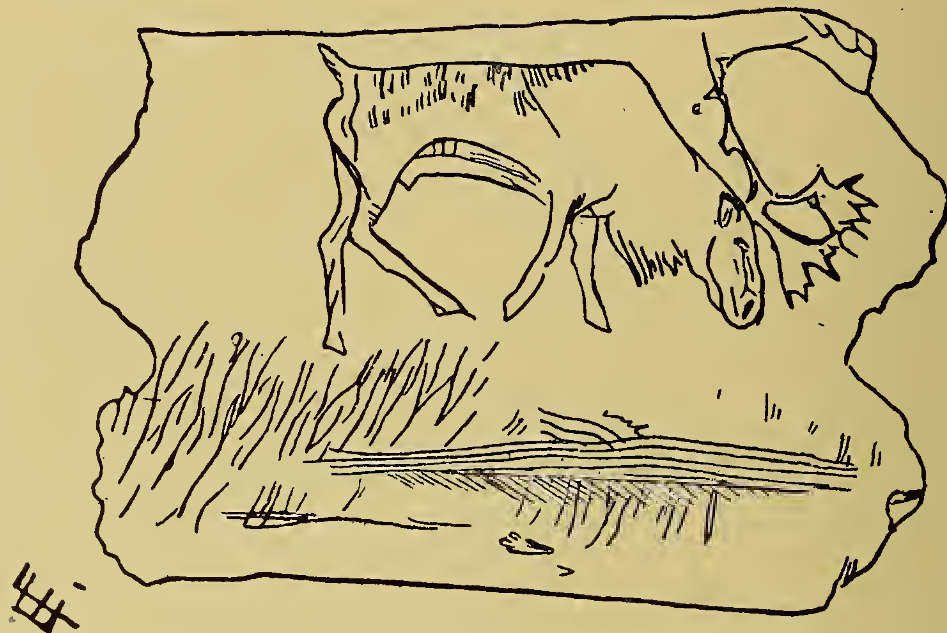
Grosse signale, d'après Brough Smyth, dans des dessins australiens, un groupe de trois chasseurs tout à fait intéressant. « C'est la seule tentative d'observation des lois de la perspective que nous ayons pu découvrir dans l'art australien », nous dit l'auteur.

Certains auteurs ont signalé dans les dessins des Boschimans quelques tentatives de représentation en perspective d'animaux vus de derrière. Je n'ai pu me procurer aucune reproduction de ces dessins. D'autres ont cru voir, dans des compositions de Boschimans, l'observance de certaines lois de perspective, telle que la diminution de la taille des personnages et des animaux situés au second plan ; mais ce sont là des indications qui me paraissent insuffisamment établies et qui mériteraient une étude approfondie. Dans le dessin de Boschiman, que je reproduis à la planche LXIX, les person- (Pl. LXIX.)
nages du second plan sont dessinés au-dessus des personnages du premier, ceux du troisième plan au-dessus des personnages du second et ainsi de suite. On n'y voit pas la réduction de la taille par effet de l'éloignement ; et il paraît bien que dans la taille donnée aux différents Cafres, par exemple, la place disponible a influé dans une certaine mesure. Il faudrait, pour résoudre ces problèmes intéressants, que des psychologues assistassent au travail des artistes Boschimans.

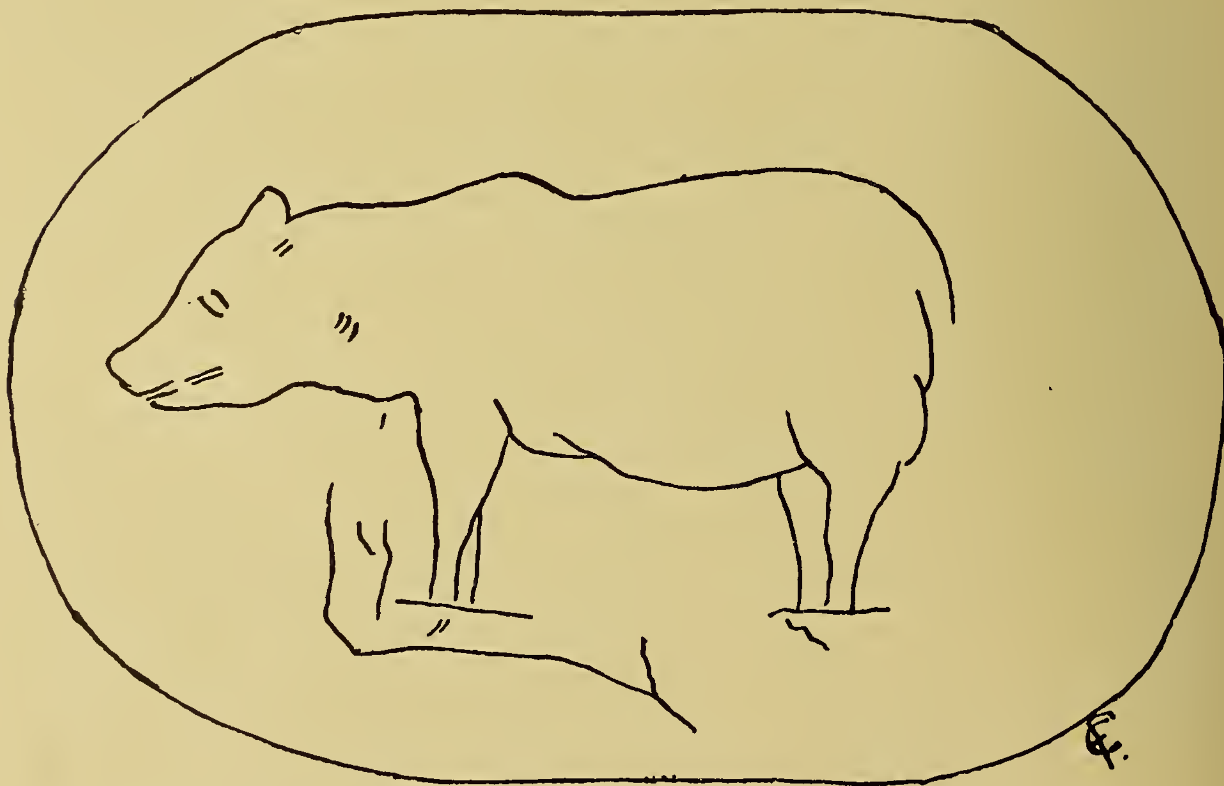
Les hyperboréens ramènent tout au même plan et alignent leurs sujets les uns derrière les autres.

---

(1) Voir Capart.
(2) Voir Rosen.



Renne broûtant. Dessin de l'époque paléolithique, trouvé dans la caverne de Tayingen, près du Lac de Constance (Suisse). L'œuvre est gravée sur un morceau d'andouiller de renne. 2/3 de grandeur naturelle. D'après WILSON : Prehistoric Art.



Ours des cavernes. Dessin gravé dans la grotte de Massat (Ariège-France). L'original se trouve au Musée de Foix (France). Grandeur naturelle. D'après WILSON : Prehistoric Art.

Les Egyptiens, qui cultivaient l'art avec amour, n'observaient, dans leurs peintures, ni la dégradation ni la déformation perspectives. Les personnages des plans éloignés sont placés au-dessus des personnages du premier plan. On retrouve le même procédé sur des urnes des âges du bronze et de l'âge du fer (1).

Parmi les dessins des paléolithiques, il en est un, reproduit sur la planche LXVII de ce livre, qui représente un renne broutant au milieu d'un paysage, et qui donne la sensation de l'espace. Si je ne me trompe, c'est l'unique composition qui donne cette impression parmi les nombreuses productions paléolithiques que nous possédons. (Pl. LXVII.)

6. *Le dessin-langage des primitifs.*

Le dessin-langage des primitifs

La peinture, le dessin, la gravure ont été employés et le sont encore par de nombreux peuples primitifs pour exprimer leurs idées. Les Egyptiens et les Assyriens couvraient les parois des tombeaux de leurs rois de peintures représentant les hauts faits du défunt. Les Peaux-Rouges de l'Amérique du Nord utilisent une écriture pictographique formée de dessins simplifiés. Cependant il est douteux que le but des manifestations graphiques des primitifs ait toujours été une manifestation de langage, un procédé de communiquer des pensées. Les nombreux dessins gravés sur leurs armes par les hyperboréens ne semblent pas avoir d'autre but que celui d'orner, d'embellir, de caractériser aussi des objets particulièrement utiles, et c'est à ce même but que semblent répondre les œuvres d'art des paléolithiques. Et plus près de nous, n'a-t-on pas observé que la tendance à orner, à embellir est générale chez les primitifs ?

Si nous comparons la *tendance langage* qui caractérise le dessin des enfants avec les œuvres des sauvages et des primitifs qui peuvent être considérées comme appartenant à cette même tendance, nous constatons des différences considérables.

L'enfant s'adresse directement à un interlocuteur et lui conte un fait en se servant de différents auxiliaires pour mieux rendre sa pensée, et parmi ces auxiliaires se trouve le dessin. Le dessin se présente tracé sommairement : seuls les détails intéressant le récit sont indiqués. Examiné en dehors de la présence de l'enfant, le dessin n'est pas assez complet pour être convenablement interprêté.

Tout autres sont les peintures parlantes des Egyptiens ou les pictographies des Peaux-Rouges. Ici le dessin est complet, il a été longuement étudié et tracé avec grand soin. Il se suffit à lui-même.

On pourrait se demander si le dessin-langage tel que nous l'avons observé chez les enfants ne se présente pas chez le primitif. Le problème est plus difficile à résoudre parce qu'il nécessite l'emploi de méthodes d'investigation peu utilisées dans l'étude des dessins des primitifs. Les dessins-langage n'ont en effet, de signification qu'au moment où ils sont tracés et cette signification

(1) Voir de beaux exemples dans l'ouvrage de Hoernes.

est partielle ; elle trouve son complément nécessaire dans l'explication verbale de l'auteur. Le Dr Théod. Koch-Grünberg qui a passé deux ans au milieu des Indiens du Brésil nous dit (1) que l'Indien aime à animer ses dessins en faisant agir ses sujets. Il nous donne quelques types de dessins représentant des scènes de chasse et de pêche ; mais Koch-Grünberg ne nous dit pas si ces dessins sont commentés par leurs auteurs, si ceux-ci s'en servent pour illustrer un récit.

Les manifestations secondaires que j'ai fait découler du *dessin-langage*, telles que l'indication de la *caractéristique*, la *disposition donnée au détail intéressant*, la *tendance au conventionalisme* (automatisme), la *transparence des corps opaques*, etc., se retrouvent dans les dessins des primitifs, et le fait se comprend aisément. Toutes ces manifestations répondent, en effet, à une insuffisance du pouvoir d'attention ou de la faculté d'abstraire.

7. *Les productions artistiques des primitifs et des sauvages sont profondément influencées par les conditions du milieu.*

a) *L'influence de la vie de chasseur.*

7. *Les productions artistiques des primitifs et des sauvages sont profondément influencées par les conditions du milieu.*

Le milieu influe fortement sur les travaux iconographiques des primitifs. Nous avons vu, au cours de ce travail, que certains peuples chasseurs ont cultivé avec succès les arts plastiques et sont arrivés à produire des œuvres remarquables au point de vue réaliste. Les formes, les proportions, les mouvements sont reproduits avec une grande vérité, alors que des peuples beaucoup plus évolués n'arrivent qu'à produire des esquisses raides et informes ?

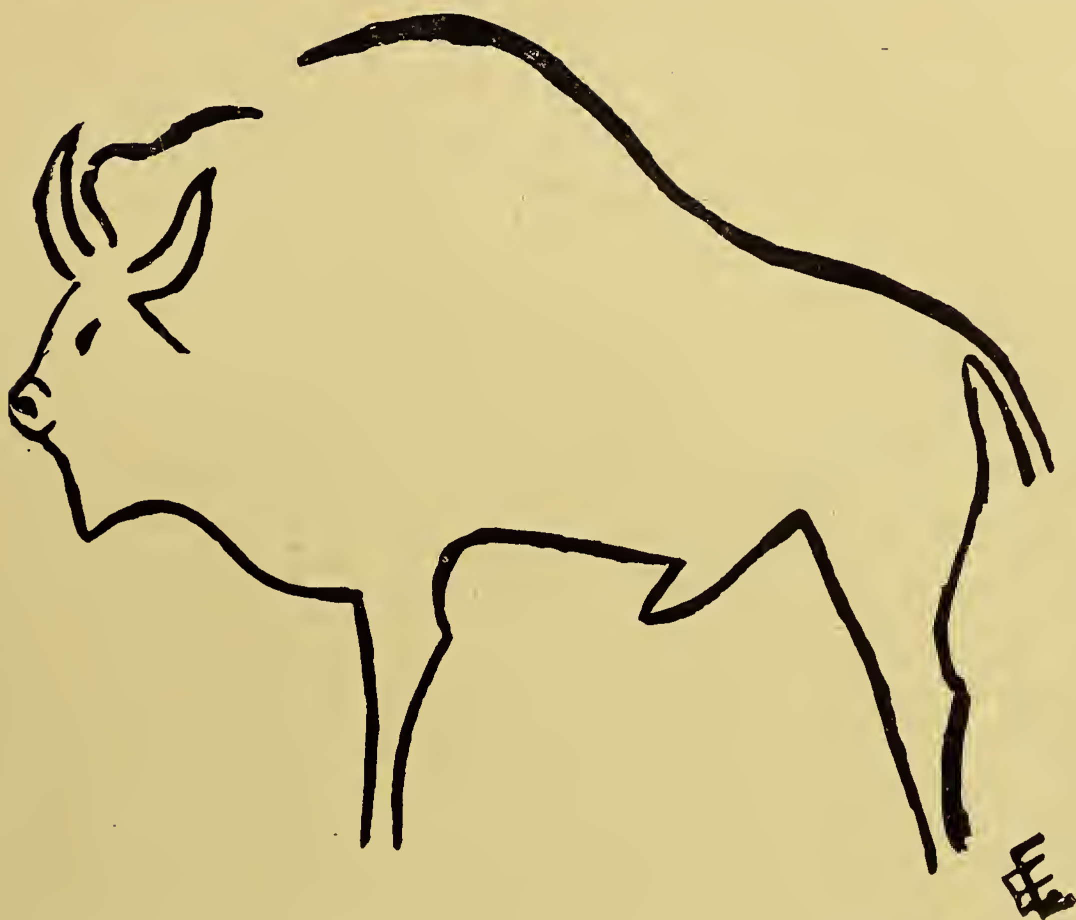
Ce sont les peuples chasseurs qui possèdent en général l'art le plus évolué. Le paléolithique, par exemple, qui est admirable artiste est aussi par excellence un chasseur.

Au cours des longues et patientes heures passées à l'affût, l'œil fixé sur l'animal qu'il convoite, le chasseur paléolithique a eu l'occasion de fixer dans son cerveau la silhouette des mammouths, des rennes, des chevaux sauvages, qu'il s'est appliqué à reproduire ensuite sur les parois de grottes ou à sculpter dans une corne. D'ailleurs, les artistes de cette époque s'exerçaient en de patientes esquisses — dont plusieurs ont été retrouvées — avant de se décider à produire le travail définitif.

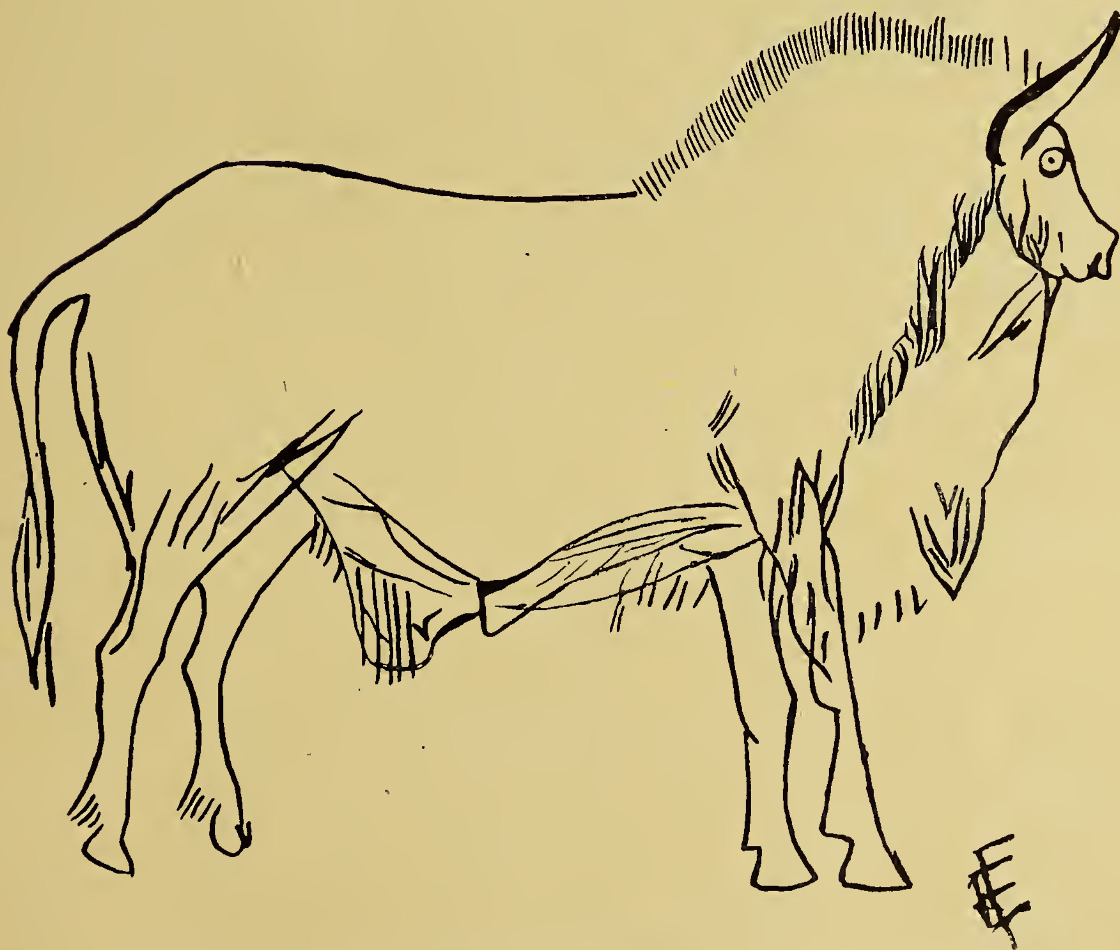
Au cours des âges qui suivirent, l'industrie s'est développée davantage ; l'homme possède des animaux domestiques. Il s'occupe spécialement de la fabrication d'instruments et son art se réduit à les orner. Les impressions visuelles rapides, mais profondes et nettes, recueillies par le paléolithique au cours de ses chasses, alors que toute son attention est concentrée sur l'animal qu'il poursuit, devaient laisser dans le cerveau une image synthétique particulièrement précise.

Le néolithique et l'homme des âges du bronze et du fer sont entourés d'animaux domestiques depuis leur enfance. Les impressions visuelles qu'ils

(1) Anfänge der Kunst im Urwald.



Bison de la grotte de la Grèze : 1/4 grandeur naturelle.
D'après De Breuille.



Bovidé à crinière de la grotte de Combarelles : 1/4 de la grandeur naturelle.
D'après R. de Passillé.

en reçoivent se renouvellent sans cesse, et passent au rang d'habitude. Un objet que l'on voit toujours n'attire pas l'attention et ne laisse dans le cerveau qu'une image imprécise de l'ensemble, que des détails trop nombreux viennent encore déformer. J'ai signalé, au cours de cet ouvrage, qu'une impression forte et inaccoutumée fait produire à un enfant un dessin de beaucoup supérieur, au point de vue représentatif exact, aux dessins ordinaires du même enfant ayant trait aux objets et choses journalières.

Enfin la vie du paléolithique nécessairement pleine d'imprévus et de fortes émotions convient mieux à l'éclosion des tempéraments artistes que celle du néolithique organisée et monotone.

Dans son beau livre sur les *Débuts de l'Art*, Grosse nous donne une explication ingénieuse et fort intéressante des dispositions spéciales manifestées par les peuples chasseurs dans le domaine qui nous occupe. Voici ce qu'il écrit :

« *Quelles sont, abstraction faite des matériaux, les qualités qui permettent aux peuples chasseurs d'exécuter les œuvres d'art que nous avons passées en revue ? Il y en a deux principales : tout d'abord la faculté de voir, d'observer et de retenir exactement la forme des modèles ; ensuite, un développement suffisant des appareils moteurs et sensibles qui entrent en activité pendant le travail artistique. Pouvons-nous croire que les primitifs en question possédaient ces qualités ? Ils devaient les posséder, parce qu'ils eussent péri sans elles. Australiens, Boschimans et Hyperboréens auraient depuis longtemps succombé dans la lutte pour la vie, si leurs yeux et leurs mains — leurs meilleurs et leurs plus indispensables auxiliaires — n'étaient arrivés à un haut degré d'habileté. La nature a contraint ces peuples à s'adonner à la chasse, s'ils veulent vivre. Le butin serait très médiocre, même dans les pays les plus giboyeux, si le chasseur primitif n'était pas un excellent observateur et suiveur de pistes, et n'acquérait par là une connaissance exacte des mœurs des diverses espèces de gibier.*

» *La vue des Australiens, dit Collins, est excellente ; leur existence dépend souvent de l'acuité de leurs yeux.*

» *Le chasseur australien suit les traces d'un kangourou pendant des journées entières dans l'herbe et la broussaille, il découvre les marques que laissent sur l'écorce de l'eucalyptus les griffes de l'opossum, marques qu'un Européen verrait à peine ; mais il ne fait pas que les découvrir, il sait aussi juger du premier coup d'œil si elles sont fraîches ou vieilles, et si l'animal est monté sur l'arbre ou s'il en est descendu.* « *La mémoire des sens des Australiens est vraiment étonnante. Sturt raconte que des indigènes qu'il avait vus autrefois pendant une ou deux heures le reconnaissaient quatorze ans après ; d'autres voyageurs rapportent des cas semblables* ». *Fritsch dit des Boschimans :* « *Que par l'acuité de leurs sens ils dépassent tous les autres Africains du Sud.* »

» *Ce qui m'a le plus étonné, dit-il, c'est l'habileté avec laquelle ils cherchent et découvrent les pistes. Ils les suivent à pas rapides, même dans l'herbe la plus abondante, tout en ayant l'air d'y faire à peine attention ; ce n'est que quand la piste tourne ou que quelque chose attire leur attention qu'un*

geste trahit le soin qu'ils consacrent à la moindre chose ». Presque tous ceux qui ont voyagé dans les pays polaires vantent le don d'observation des Hyperboréens. « Ils connaissent très bien leur patrie monotone, dit Kane en parlant des Esquimaux. Ils observent tous les changements du temps, du vent et de la glace, et ils prévoient l'influence de ces changements sur l'itinéraire des oiseaux migrateurs, avec autant d'exactitude qu'ils observent les mœurs des animaux sédentaires ». — Le chasseur n'a pas seulement besoin de son œil, mais aussi de sa main. Il ne lui suffit pas de découvrir et d'observer le gibier ; il doit le tuer et pour cela il lui faut avant tout des armes. Il n'est donc pas étonnant que les peuples chasseurs se distinguent précisément par le développement pratique de leurs armes. Ils ont beaucoup de raisons de développer leur habileté sous ce rapport, car ce sont les armes qui leur servent dans la lutte pour la vie. Les outils de chasse de tous les peuples chasseurs témoignent, en effet, d'une grande habileté technique, qui paraît d'autant plus grande que les outils avec lesquels ils fabriquent tout sont très rudimentaires. Pour l'observateur superficiel, les armes des Australiens paraissent très grossières ; mais si on les examine de plus près, on admire l'habileté avec laquelle elles sont faites ; les boomerangs surtout ne sont pas si simples qu'ils en ont l'air. Le Boschiman construit avec des outils très simples les flèches empoisonnées auxquelles il doit de n'avoir pas encore disparu devant ses ennemis puissants.

» L'habileté technique la plus grande se rencontre chez les peuples que la nature oblige à une tension continuelle de toutes leurs forces, c'est-à-dire chez les Hiperboréens. Si l'on réfléchit à la grossièreté de leur civilisation, à la position géographique de leur pays presque toujours enterré sous la neige, aux matériaux relativement pauvres dont ils disposent, on a l'impression qu'ils sont égaux, sinon supérieurs, à n'importe quelle tribu des îles du Pacifique » ; c'est ainsi que Cook parle des tribus du Prince William Sund ; et tous ceux qui ont étudié les armes et les outils des Hyperboréens ont la même opinion. En voyant ces harpons, ces flèches et ces arcs très soigneusement fabriqués, on ne trouvera pas étonnant que les hommes capables de faire de telles armes soient aussi sculpteurs. Le don d'observation et l'habileté sont les qualités principales qu'il faut posséder pour exercer un art ; ce sont aussi les qualités essentielles qu'exige la profession de chasseur. L'art primitif est donc la manifestation esthétique de deux qualités que la lutte pour la vie devait donner aux peuples primitifs et développer en eux. *Nous savons maintenant pourquoi le talent artistique est généralement répandu parmi les peuples primitifs. Là où tout individu doit être bon chasseur et bon artisan, chacun peut facilement être assez bon sculpteur ou dessinateur. Nous comprenons également pourquoi ce talent artistique est aussi rare chez les agriculteurs et éleveurs primitifs qu'il est fréquent chez les chasseurs. Fritsch insiste particulièrement sur le contraste entre les ébauches vivantes des Boschimans et les figures d'animaux raides et grotesques que le Bantou modèle et sculpte avec grand'peine. Ce contraste se montre partout, chez tous les peuples des deux degrés de civilisation, bien qu'il ne soit nulle part aussi évident que dans l'Afrique du Sud. A mesure que les agriculteurs et les éleveurs s'élèvent au-dessus des chasseurs au point de vue de la civilisation générale, ils descendent au-dessous de ceux-ci au point de vue de l'art : c'est*



Combat entre Boschimans et Cafres. Peinture boschimane trouvée dans une caverne près de Hermon.

là une preuve — disons-le en passant — que les rapports entre la civilisation et l'art ne sont pas toujours si simples qu'aiment à le croire certains philosophes. Pour nous, ce phénomène, anormal en apparence, est très clair. Les agriculteurs et les éleveurs n'ont pas besoin d'un grand don d'observation et d'habileté pour gagner leur subsistance ; ces talents diminuent donc chez eux, et le talent artistique diminue en même temps. » (1).

Le milieu influe donc fortement sur les travaux artistiques des peuples chasseurs. Les aptitudes développées à la chasse se retrouvent dans leurs œuvres d'art ainsi que les préoccupations dominantes de la vie à la chasse.

b) *Les influences religieuses.*

Dans les grottes de Combarelles, de Laugerie-Basse, de la Madeleine, etc., on a trouvé des collections de merveilleux travaux d'art des paléolithiques ; ce sont surtout des gravures et des sculptures représentant des animaux. La plupart de ces manifestations d'art dénotent une puissance d'observation et de reproduction qui ne peut être que le résultat de nombreux exercices et d'une spécialisation.

Cette merveilleuse aptitude du paléolithique, nous ne la retrouvons plus chez le néolithique. Le néolithique dessine et sculpte mais ses travaux ont un caractère essentiellement différent des peintures et sculptures de son prédécesseur. Nous ne possédons, au dire de Wilson, aucune représentation d'animaux de l'époque néolithique ; le néolithique décore des poteries.

Les types des âges suivants : âge du cuivre, du bronze, du fer, nous ont laissé des travaux tout à fait inférieurs à ceux des paléolithiques. Ce sont des sculptures grossières, sans précision, sans mouvement, qui sont à côté des travaux retrouvés dans les grottes du Sud de la France comme les dessins d'un élève d'une petite école d'art, à côté d'une belle toile d'un Verwée ou des meilleures sculptures d'un Barye ou d'un Mignon. Cependant, *industriellement*, le néolithique et les types des âges suivants étaient beaucoup plus civilisés que le paléolithique. De plus, il résulte de fouilles que, au point de vue de l'acquisition d'idées abstraites et générales, le néolithique était arrivé à une compréhension de beaucoup supérieure à celle du paléolithique. Le néolithique possédait des idées métaphysiques ainsi que le prouvent les crânes trépanés, les restes de sacrifices, les monuments funéraires, les amulettes que l'on a retrouvés dans les fouilles correspondant à cette époque. Au contraire nous ne possédons aucun indice, aucun document qui nous permette d'affirmer que le paléolithique possédait des idées religieuses et, si celles-ci existaient, elles devaient de toute façon être beaucoup plus rudimentaires que celles du néolithique, ainsi que le prouve l'abondance des témoins d'une part et leur absence de l'autre. Max Verworn se base sur cette différence dans le développement des idées métaphysiques pour donner une explication ingénieuse de la différence constatée dans les productions artistiques des paléolithiques et des néolithiques. Voici ce que dit Verworn (2) :

(1) Grosse. Les Débuts de l'Art, pp. 149-150-151.
(2) Zur Psychologie der primitiven Kunst — (Jena, 1908), p. 31.

« *L'idée que dans l'homme habite une âme invisible support de vie et des sensations, de la pensée et des sentiments, de la volonté et de l'action, qui se sépare du corps pendant le sommeil pour voyager au loin et qui le quitte définitivement à la mort, cette idée, comme le montre encore aujourd'hui l'ethnographie, a donné une impulsion sans fin à toute la vie des représentations. C'est de cette idée qu'ont pris naissance toutes les idées mystiques de l'homme. C'est le noyau de l'idée de cause, de la conception d'une force invisible qui peu à peu renverse le simple examen empirique des choses. C'est de là que sortent les idées de la métempsychose et de l'ensorcellement, la croyance aux esprits, aux démons, aux dieux, c'est la mère de toute idée religieuse, mère de toutes les formes de religion et des systèmes métaphysiques et philosophiques actuels. L'idée de l'âme forme un noyau autour duquel viennent finalement se cristalliser toute la pensée, toute interprétation de la réalité, toute spéculation.*

» *Il se développe un complexus étonnant d'idées mystiques religieuses qui finit bientôt par dominer la vie des peuples primitifs, qui est une source d'interprétations difficilement contrôlables et par conséquent accueillies partout avec crainte et espoir, interprétations qui concernent toutes les choses de la réalité, tous les problèmes et situations de la vie journalière. Pour ne citer qu'un exemple, les nègres d'Afrique en sont encore à ce stade dans toute sa floraison.*

» *Cet état de théorisation naïve et de créations bizarres de l'imagination correspond à l'art idéoplastique.*

» *Pour autant que nous le connaissons, le chasseur paléolithique n'avait pas la notion de l'âme ni toute sa suite. Il ne spéculait pas sur les choses. Il ne cherchait rien derrière elles. Il ne connaissait pas la métaphysique. Il ne prenait en considération que ce qu'il percevait ; il ressemblait en tout point aux Boschimans. Aucun des nombreux phénomènes qui nous démontrent l'existence de l'idée de l'âme et de conceptions religieuses à l'époque néolithique n'est attribuable au paléolithique. Pas d'idoles, pas d'amulettes, pas de dessins sacrés, pas de trépanation, pas de sacrifices, pas de monuments funéraires ou autres. Les fouilles consciencieuses de l'abbé de Villeneuve dans le « Baoussé roussé » de Menton semblent avoir établi la présence de tombes dès les temps paléolithiques ; mais l'existence de tombes n'est pas une preuve de l'existence de l'idée d'âme. Et quand même on pourrait démontrer que l'idée de l'âme était déjà conçue à l'époque paléolithique, il n'en serait pas moins certain que cette idée n'a pas dominé la pensée de l'homme comme aux époques suivantes. Au reste les dessins physioplastiques sur murailles et ossements font totalement défaut à Menton. Chez les peuples sauvages actuels nous pouvons aussi trouver le même parallèle. Tous les peuples chez lesquels les idées religieuses et la conception de l'âme dominent toute la vie, comme les Nègres, les Indiens, les insulaires de l'Océan Indien, nous produisent un art idéoplastique poussé à l'extrême. Chez les Boschimans, pour autant qu'ils n'entrent pas en contact avec leurs voisins plus cultivés, les idées religieuses manquent totalement, paraît-il. Il est assurément fort difficile pour un étranger d'établir la vérité certaine de ces choses ; mais si les idées religieuses existent chez les Boschimans, elles ne prennent pas la*



Dessin d'une jeune fille de 20 ans, intelligente, qui ne s'est jamais exercée au dessin.

moindre influence sur leur pensée, ni sur leurs actions. Quoi qu'il en soit, l'art boschiman est presque exclusivement physioplastique. A peine peut-on signaler quelques traits d'idéoplastisme à propos de l'anthropomorphisation dans les légendes d'animaux. Il ne faut pas perdre de vue, à ce propos, l'influence que peut exercer l'art de peuplades voisines. Quoi qu'il en soit, l'art des Boschimans a dans son ensemble un caractère totalement physioplastique.

» *Ainsi les faits préhistoriques et ethnographiques conduisent au même résultat que l'analyse physiologique et psychologique. L'art primitif a un caractère d'autant plus physioplastique que l'observation par les sens est plus développée. Il a un caractère d'autant plus idéoplastique que la vie des idées abstraites, théorisantes (theoretisierende) se trouve davantage au premier plan. La conception de l'idée de l'âme donna dans les temps préhistoriques la première impulsion puissante pour le développement de la vie des idées théorisantes. Les idées religieuses issues de la conception de l'âme fournirent les conditions générales nécessaires à l'existence d'un art idéoplastique.* »

J'admets l'explication de Max Verworn et je considère avec lui que le développement des idées métaphysiques a été *l'un* des facteurs importants de la transformation de l'art des préhistoriques.

Que faut-il conclure de tout ceci ?

Que les travaux artistiques des primitifs et des sauvages sont influencés largement par des conditions de milieu, occupations principales, idées métaphysiques, etc., qui rendent la comparaison avec les dessins d'enfants absolument impossible.

On peut également conclure de ce qui précède que les productions artistiques ne peuvent être suffisantes pour juger du degré de civilisation d'un peuple.

Au point de vue de la comparaison des dessins des primitifs avec ceux des enfants je dirai encore que dans les dessins des enfants nous ne nous trouvons jamais en présence des influences sociales signalées ci-dessus ; il y a donc ici un point de divergence très important qui rend très difficile la comparaison entre les productions iconographiques des primitifs et celles des enfants.

8. *La spécialisation.*

La succession des stades décrite dans les chapitres précédents a été établie d'après les travaux de très nombreux enfants qui n'avaient rien d'absolument spécial, et à l'aide de cette échelle on peut déterminer à quel stade de l'évolution se trouve un enfant normal *régulièrement* entraîné au dessin libre. Je dis *régulièrement entraîné*, car on note des différences très considérables dans les productions d'enfants intelligents suivant qu'on les a habitués ou non au dessin libre. A titre d'exemple je reproduis sur la planche LXX le dessin d'une jeune fille de 20 ans, très intelligente, vivant dans un excellent milieu social à Sucre, en Bolive, mais qui n'avait jamais pratiqué le dessin. Ce travail a été fait au cours d'une leçon de français. Pour amener des conversations intéressantes sur le dessin et la peinture, je décidai mon élève à

8. La spécialisation.

dessiner et à peindre un sujet déterminé tout en exprimant en phrases françaises ce qu'elle faisait.

Le dessin obtenu n'est pas supérieur à ce que produirait un enfant de six ans quelque peu entraîné.

J'ai eu l'occasion au cours de ce travail d'insister beaucoup sur ce fait qu'un enfant intelligent, *non exercé*, produit des dessins d'un stade de beaucoup inférieur à celui qui correspond à son âge, mais que s'il s'exerce, il arrive rapidement à regagner le temps perdu.

Les peintures et les gravures que nous possédons des peuples chasseurs sont le résultat d'une culture et d'aptitudes spéciales.

Les artistes paléolithiques, auteurs des admirables gravures que nous connaissons, ont eu certainement des précurseurs, et ils n'ont acquis leur maîtrise qu'après de nombreux et persévérants essais, dont des vestiges ont été retrouvés. Il en est de même des Boschimans ; et d'autre part, les Hyperboréens s'entraînent à la gravure depuis leur enfance et se livrent à cette occupation pendant le très long hivernage.

Il ressort de ces constatations que, d'une part, nous nous trouvons en présence de dessins d'enfants qui donnent bien une idée moyenne de ce que peuvent produire nos enfants intelligents, exercés régulièrement au dessin sans cependant être entraînés en vue d'une spécialisation et, d'autre part, de productions d'individus présentant des dispositions spéciales, supérieures à la moyenne de celles de leurs concitoyens, dispositions qui ont été fortement cultivées. En effet, le primitif qui dessine ou peint, le fait parce qu'il est naturellement attiré par ce genre d'occupation qui lui procure des satisfactions ; tandis que nos enfants travaillent à l'école et obéissent aux ordres des professeurs.

Les dessins des *primitifs* que l'on étudie d'ordinaire et que l'on compare avec ceux de nos enfants sont donc le résultat d'une *spécialisation ;* ce sont les travaux d'individus de beaucoup supérieurs à la moyenne du groupe ethnique dont ils font partie.

Au contraire, les dessins recueillis et produits par les sauvages à la demande de certains voyageurs, sont inférieurs à ce que pourraient produire ces individus s'ils étaient un peu exercés.

Il ressort de tout ceci que les dessins des primitifs recueillis sur des rochers, sur des armes, etc., œuvres de dessinateurs de vocation, ne peuvent être mis en parallèle avec les œuvres recueillies par des voyageurs, et ces deux premiers groupes de travaux ne peuvent davantage être comparés aux travaux de nos enfants d'aptitudes moyennes et régulièrement exercés au dessin.

Voyez d'ailleurs, si nous appliquions la formule de Lamprecht, quel serait le résultat d'un semblable essai de classification. Les Esquimaux et les Boschimans, peuples inférieurs, seraient classés très haut dans l'échelle sociale ; tandis que des peuples ayant acquis une technique industrielle très avancée, possédant des idées générales et abstraites, mais pas d'artistes peintres ou sculpteurs très habiles, seraient placés très bas dans l'échelle de civilisation.

Les dessins que nous reproduisons, œuvres des Boschimans, des Esqui-

maux, des Paléolithiques, ne trouvent leur équivalent dans aucun dessin d'enfant ni d'adolescent moderne normal. Je laisse de côté les individus exceptionnels, très rares et qui ne représentent pas les aptitudes de toute une collectivité.

9. *Point de vue méthodologique.*

9. Point de vue méthodologique.

En admettant même que les productions iconographiques des primitifs fussent comparables à celles de nos enfants, les méthodes d'investigation employées dans les recherches actuelles permettraient-elles d'arriver à de bons résultats ?

Je crois avoir montré que pour arriver à connaître la vraie signification d'un dessin d'enfant, il faut que celui-ci le produise devant l'observateur. L'interprétation après coup donne lieu à des erreurs grossières, ainsi que je l'ai montré dans ma critique des enquêtes de Levingstein sur la classification des représentations d'histoires, et de Schuyten sur les proportions du bonhomme. Pour comparer les dessins des primitifs avec ceux des enfants, il convient de soumettre les premiers aux mêmes méthodes d'investigation et étudier en même temps et directement toutes les influences sociales qui ont une action sur l'orientation des dessins des primitifs.

10. *L'ontogénèse reproduit la philogénèse ?*

10. L'ontogénèse reproduit la philogénèse ?

Lamprecht se base sur l'admirable et féconde formule : *L'ontogénèse reproduit la philogénèse* pour utiliser les dessins d'enfants dans des études d'ethnographie comparée. Je crois avoir montré que des différences profondes dans les conditions de productions de ces deux espèces de manifestations iconographiques, rendent la comparaison quasi impossible ou tout au moins bien scabreuse et, sujettes à caution, les conclusions d'ordre ethnographique ou historique que l'on pourrait déduire de ces comparaisons.

Les enfants les plus intelligents ne font pas les plus beaux travaux. Je possède des travaux admirables, produits par des idiots et le dessin que je reproduis sur la planche LXX, œuvre d'une jeune fille très douée, prouve que l'intelligence ne suffit pas pour produire de beaux dessins. D'ailleurs les œuvres des Esquimaux, des Tchouktchis, des Aléoutes, des Boschimans montrent assez que des peuples très inférieurs peuvent produire des œuvres iconographiques remarquables.

La conclusion à laquelle j'arrive ici n'est en rien un argument contre la formule même sur laquelle s'appuient les travaux de l'Institut d'Iéna. Je crois qu'on en fait une application défectueuse.

D'une façon générale, ce qui conditionne la puissance intellectuelle d'un individu, c'est le développement de sa faculté d'abstraction associée à un grand pouvoir d'attention volontaire.

Il est inutile de rappeler ici par des exemples concrets, combien le parallélisme entre les enfants et les primitifs dans ce double domaine de l'attention et de l'abstraction est frappant.

Or, si nous envisageons les productions iconographiques des enfants et

des primitifs sous ce double criterium, nous constatons que des deux côtés le travail reste nettement concret, et les mêmes difficultés *insurmontables* se rencontrent dans la compréhension de la déformation perspective.

Ce sera seulement dans ces dernières manifestations que les deux genres de production seront nettement comparables, mais ce sera en réalité le pouvoir d'abstraire qui sera comparé.

Les premiers stades d'évolution du dessin chez l'enfant sont étroitement liés à son inhabileté visuelle et à son inhabileté musculaire manuelle. C'est ce qui donne d'ailleurs à ces premiers dessins leur caractère indicatif et les associe étroitement avec les autres formes de langage. A mesure que l'expérience éduque la vue et la main, nous voyons le dessin évoluer vers une représentation plus exacte.

Le primitif, qui passe la majeure partie de son temps à chasser ou à se confectionner des armes, s'occupe depuis son enfance à éduquer ses habiletés visuelles et manuelles. Les productions graphiques doivent donc être des deux côtés complètement différentes. C'est d'ailleurs ce que j'ai eu l'occasion de montrer.

Je conclus :

L'évolution du dessin d'enfants n'est pas la même que celle des primitifs. Il n'est pas possible de s'appuyer sur l'évolution des dessins d'enfants pour en tirer des déductions applicables à l'évolution de la civilisation.



BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

DESSINS D'ENFANTS

BAILEY, Henry. — 1894. A First Year in Drawing — Boston — U. S. A. Educational Publish. Company.

BAILEY, Henry. — 1895. Report on industrial Drawing in Fifty-Eigth Annual Report of the Board of Education. (Massachussets. 1893-1894.) Boston 1895.

Donne quelques appréciations sur le dessin libre au point de vue des conclusions pédagogiques. Il constate que, à partir d'un certain âge, le dessin n'évolue plus, il tend plutôt à se conventionnaliser. L'auteur pense que cela indique qu'une intervention éducative technique s'impose.

BALDWIN, James. — 1897. Le développement mental chez l'enfant et dans la race. Alcan, Paris. Chap. V, pp. 75-82 ; 19 dessins.

L'auteur analyse les premiers dessins de sa petite fille, du 19e au 28e mois. Il présente des modèles au sujet, l'invite à les imiter. Il fait également faire des dessins sans modèle et compare les résultats obtenus.

BALLARD, P.-B. — 1912. What London children like to draw? (Journ. of experimental Pedagogy, March 1912.)

BARNES, Earl. — 1893. A Study on Children's Drawing. Pedagogic. Semin. Vol. II, n° 3, pp. 451-463.

Recherches sur 6,393 enfants américains qui ont été priés de dessiner l'histoire de *Jean le Nez en l'air*. L'auteur utilise les documents de cette enquête dans le but : 1° de déterminer quelles scènes furent le plus souvent représentées ; 2° à quel âge les enfants tracent le plus grand nombre d'épisodes ; 3° les différences entre les dessins des filles et ceux des garçons ; 4° observations sur les dessins de face et de profil.

BARNES, Earl. — 1895. The Art of little Children. Pedagogical Seminary. Oct. 1895.

BARNES, Earl. — 1896-1907. Children's pictures and stories. Studies in Education, vol. I.

L'auteur analyse des récits en images exécutés par des enfants américains. Il tire d'intéressantes conclusions sur les stades d'évolution observés dans cette forme de dessin spontané. — 9 articles.

BARNES, Earl. — 1902. Studies on Children's Drawings. Studies in Education, vol. II.

Série de petits articles dans lesquels l'auteur analyse et commente chaque fois une production de l'art enfantin. — 9 articles.

BECHTEREW, W. — 1911. Recherches objectives sur l'évolution du dessin chez l'enfant. (Journal de Psychologie, sept.-oct. 1911.)

BELOT, A. — 1901. Dessins d'enfants. Bull. pour l'ét. psych. de l'Enfance. Paris, 15 avril 1901, p. 50.

Observations sur le dessin libre d'enfants de 6 à 12 ans, après quelques enquêtes dans les écoles primaires.

BENCINI, Paola. — 1908. I disegni dei fanciulli. Riv. pedagog. I, 1908, pp. 665-690, 4 pl.

Bencini expose ses observations sur 2,481 dessins récoltés dans les écoles de Florence d'après les indications du questionnaire Lamprecht.

BESNARD. — 1901. Dessins d'enfants. Rev. Encyclop. Larousse, n° 35, 31 août 1901, pp. 817-823. — 36 figures.

M. Besnard commente les dessins d'enfants exposés au Concours de dessins libres pour enfants de 5 à 12 ans, organisé à Paris par le Docteur Galtier.

BESNARD. — 1902. Dessins des enfants. Bull. soc. pour l'ét. psychol. de l'Enfance, pp. 162-169.

BESNARD, Ch. — 1909. A propos des dessins d'enfants. Idées modernes, mai 1909.

BIC, O. — 1905. Zur Entwicklung des Auges. Kind und Kunst. Février 1905, pp. 157-159, illustr.

Dessins d'une fillette présentant des aptitudes particulières pour le dessin.

BOGARDUS, J. — 1896. On individual Study of drawing, made by first-grade pupils. Transactions of the Illinois Soc. for Child Study, 1896.

BOUBIER. — 1901. Les jeux de l'enfant pendant la classe. Arch. de Psychol., I, 1901, pp. 44-68, 8 figures.

Dans cette étude, l'auteur consacre quelques pages aux caricatures que les enfants font en classe.

BOWDITCH. — 1891. Notes on Children's drawings. Pedagog. Semin. 1891.

BREEST, F. — 1905. Ein kleiner Künstler. Kind und Kunst. Août 1905, pp. 333-335, illustr.

Dessins d'un enfant bien doué.

BROERMAN, Eug. — 1909. L'Ecole dans la nature. Revue de l'Institut International d'Art public, n[os] VII et VIII, décembre 1909.

L'auteur s'occupe dans cet article de traiter les points suivants : *a*) Enquête internationale sur les dessins d'enfants ; *b*) Dessins préhistoriques ; *c*) Dessins libres de nos enfants ; *d*) Réforme de l'enseignement du dessin en France. — Le dessin à la base de l'enseignement général. — Nombreuses illustrations.

BROWN, E.-E. — 1897. Notes on Children's drawings.

Publication de l'Université de Californie, 61 fig., 75 p. Série de quatre monographies relatant chacune des observations minutieuses sur les débuts du développement du dessin chez un enfant. Ces rapports sont accompagnés de commentaires du professeur Brown.

CHANIER. — 1903. Dessin libre. Personnages. Bull. soc. pour l'ét. psychol. de l'Enfance, juillet 1903, pp. 305-309.

Enquête faite dans quelques classes, dans le but de rechercher la direction donnée au profil.

CIRESE, E. — Les dessins d'enfants. Rivista de Psicologia, mai-juin 1909.

CLAPARÈDE. — 1907. Plan d'expériences collectives sur le dessin des enfants. Arch. de psychol., janvier 1907, pp. 276-278.

But des recherches : *a*) Comment évoluent le goût et l'aptitude au dessin chez nos écoliers ? *b*) Quelle est la corrélation entre l'aptitude au dessin et l'aptitude au travail en général ?

CLARK, A.-B. — 1896. How Children draw objects placed before them. Pamphlet privately printed. Stanford Univ.

CLARK, A. — 1897. The Children's Attitude toward Perspective problems. Studies in Education. Vol. I, pp. 283-294, 7 pl., 4 graph.

L'auteur a placé devant les enfants de quatre écoles une pomme traversée d'une broche et un livre fermé. Il a fait dessiner ces objets d'après nature.

CLARK, S.-J. — 1897. Some Observations on Children's drawings. Education. Rev. 1897.

CLAUS, A. — 1901. Psycholog. Betrachtung zur Methodik des Zeichenunterrichts. Zeitschr. f. pädag. Psych. und Path., III, pp. 456-473, 11 fig. Etude critique et méthodologique.

DE BRUIN, W.-K. — 1901. De perspectief in het naïefteekenen. School en Leven. (Groningen.) II, n° 51, 22 août 1901, pp. 828-832.

L'auteur discute les articles de Vandewal publiés dans la même revue et portant le même titre. (Voir cette not. bibliographique.)

DECROLY, O. — 1906. Psychologie du dessin. Ecole Nationale (Bruxelles), 15 juin 1906.

DECROLY. — 1912. La psychologie du dessin. Développement de l'aptitude graphique. (Journal de Neurologie, 20 nov. et 5 déc. 1912.)

DUECK, J. — 1912. Ueber das zeichnerische und künstlerische Interesse der Schüler. (Zeits. g. pädagogische Psychologie, 1912. J. 13, H. 3.)

ELDERTON, T.-M. — 1909. On the association of drawing with other capacities in school children. (Biometrica, oct. 1909.)

FELD, Otto. — 1901. Das Kind als Künstler. Zeitschr. f. pädag. Psych. und Path. III, pp. 132-140.

Article de vulgarisation.

FERRETTI, G. — 1913. Il designo dei fanciulli e il problema del parellelismo ontofilogenetico e dei rapporti fra spontaneità e recettività nello sviluppo individuale. (Rivista di Psicologia, Gen.-Feb. 1913.)

FUSTER. — 1901. Etude biographique sur les dessins des enfants. Bull. soc. Etude psychol. de l'Enfance, 15 juillet 1901. Analyse de la monographie de E. Brown.

FUSTER. — 1901. Observations sur un petit dessinateur. Bull. soc. pour l'ét. psych. de l'Enfance, 15 juillet 1901.

GALLAGHER, M. — 1897. Children's spontaneous drawings. North Western Monthly, septembre 1897.

GOTZE, K. — 1898. Das Kind als Künstler. Hamburg.

GRABERG, F. — 1909. Zeichnen, Sprechen, Rechnen. (Zeits. f. experimentelle Pädagogik, 1909, IX. 1/2.)

GRABERG, F. — 1909. Kraftsteigerndes Zeichnen. (Zeits. f. experimentelle Pädagogik, 1909, 8, 104-113.)

GROSSER, H. — 1896. Das freie Zeichnen der Kinder in seiner pädagog. Bedeutung. Frauenbildung (Zeitschr. f. d. ges. Inter. des weibl. Unterrichtsw.), 1906, pp. 548-595.

L'auteur commente les dessins d'enfants réunis et exposés par les instituteurs de Breslau.

GUEX. — 1906. Plan d'expériences collectives sur le dessin des enfants. L'Educateur (Suisse), 8 décembre 1906. Voir not. Claparède.

HANCOCK, J.-H. — 1893. A Study of Motor Ability. Pedag. Sem. III, 1893.

HERRICK Mary, A. — 1895. Children's drawings. Pedag. Sem., oct. 1895.

HICKS Mary, D. — 1894. Art in early education. Kindergarten-Mag. 1894.

HOGAN Louise. — 1898. A Study of a Child. N. Y. Harper, 322 pages, 500 dessins.

Mme Hogan y relate le développement de son fils. Elle publie dans cet ouvrage plus de 500 dessins exécutés par son enfant de 2 à 5 ans.

HORNIG, R. — 1910. Zeichnen-Schreibphenomene bei Elementarschülern. (Zeits. f. angewandte Psychologie, H. 3, 1910.)

IVANOFF. — 1908. Recherches expérimentales sur le dessin des écoliers de la Suisse romande. Corrélation entre l'aptitude au dessin et les autres aptitudes. Arch. de Psych., VIII, n° 30, décembre 1908, pp. 97-156, 7 fig., 8 planches.

Ivanoff expose le résultat de son étude des 9,764 dessins provenant de l'enquête proposée par Claparède et Guex. L'auteur examine les questions suivantes :

Y a-t-il une relation entre l'aptitude au dessin et l'intelligence ?

Si oui, cette relation est-elle directe ou inverse ?

Et quelle en est la cause, le pourquoi, le fondement psychologique.

JONCKHEERE, T. — 1906. L'étude comparée des dessins d'enfants. L'enquête du professeur Lamprecht. Ecole nationale (Bruxelles), 15 décembre 1906. Note complémentaire, 1er février 1907.

KATZAROFF, M.-D. — 1910. Qu'est-ce que les enfants dessinent ? Archives de Psychologie. Tome IX, pp. 125-133.

L'auteur a compulsé les dossiers de l'enquête poursuivie sur les écoliers de la Suisse romande. Ces dossiers renferment plus de 12,000 dessins provenant de 2,500 enfants des deux sexes. Katzaroff dresse des tableaux indiquant en pour cent la fréquence des sujets traités.

KATZ DAVID. — 1906. Ein Beitrag zur Kenntnis der Kinderzeichnungen. Zeitschr. f. Psych. u. Phys. der Sinnesorgane, 1906. Vol. III, pp. 241-256, 13 figures.

L'auteur analyse les dessins exécutés par trois enfants (5, 6, 7 ans) d'après nature et d'après modèle. Il montre que l'enfant, à cet âge, dessine ce qu'il sait de l'objet et non ce qu'il voit réellement.

KERSCHENSTEINER, D.-G. — 1905. Die Entwickelung der zeichner. Begabung. Munich. Gerber, 1905. Nombreuses illustrations.

L'auteur a organisé dans les écoles communales de Munich des enquêtes sur le dessin libre à l'effet de se rendre compte des deux points suivants : *a)* Comment se développe la faculté d'expression graphique chez les enfants non influencés depuis le schéma primitif jusqu'à la complète représentation de l'espace ; *b)* Quelle qualité de la faculté d'expression peut-on raisonnablement attendre d'enfants de 6 à 14 ans.

L'auteur cherche des éléments pour une réforme de l'enseignement du dessin.

KIK, C. — 1908. Die übernormale Zeichenbegabung bei Kindern. Zeitschr. f. angew. Psychol. u. Psych. Sammelf. Band II, H. 1 et 2, pp. 92-149, 17 planches.

Etude sur treize petits dessinateurs exceptionnellement doués.

KRETZSCHMAR, J. — 1910. Sammlungen freier Kinderzeichnungen. (Zeits. f. angewandte Psychologie, 1910, 3. 459-463.)

KRETZSCHMAR, Dr.-J. — 1912. Die freie Kinderzeichnung in der wissenschaftlichen Forschung. (Zeits. f. pädagogische Psychologie, 1912, H. 7/8.)

LAMPRECHT. — 1906. Les dessins d'enfants comme source historique. Bull. de l'Acad. roy. de Belgique, n°s 9-10, pp. 457-469.

L'auteur croit pouvoir utiliser les dessins d'enfants pour l'étude des phases du développement chronologique des peuples primitifs contemporains. Il propose une vaste enquête internationale.

LAY, W. — 1906. Die plastische Kunst des Kindes. Die Experim. Pädag. Band III, pp. 31-54.

LEVINSTEIN, S. — 1905. Kinderzeichnungen bis zum 14. Lebensjahre. Mit Parallelen aus der Urgeschichte, Kulturgeschichte und Völkerkunde, 169 pages, 85 pl., 18 graph. Import. note bibliogr. Leipzig. Voigtländer.

L'ouvrage est divisé en dix chapitres : I. La figure humaine ; II. Animaux et plantes ; III. Perspective et couleurs ; IV. Histoires ; V. Le dessin un langage ; VI. Parallèles avec le développement historique et le développement ethnographique ; VII. Dessins d'esquimaux ; VIII. Con séquences pédagogiques.

LINDNER, R. — 1910. Die Einführung in die Schriftsprache. (Zeits. f. pädag. Psychologie 4, 1910.)

LOBSIEN Marx. — 1905. Kinderzeichnungen und Kunstkanon. Zeitschr. f. pädag. Psych., Path. u. Hyg., 1905, vol. 7, pp. 393-404.

Voir les chapitres : Méthodes et proportions.

LOMBROSO, P. — La vie des Enfants. — Cet ouvrage a été traduit en français par J. R. pour la revue *L'Enfant*, de Paris (1908, n°s 1 à 10). Le chapitre V (numéro de septembre, pp. 421-426) s'occupe du dessin chez les enfants.

LOOSCHEN, H. — Aus dem Skizzenbuch eines Quintaners. — Kind und Kunst. — Avril 1905, pp. 223-224.

Collection de seize croquis tracés par un enfant de 5e.

LUKENS, H. — 1896. A Study on Children's drawing in the Early Years. Pedagogic. Sem. Oct. 1896. Vol. IV, pp. 79-110, fig.

L'auteur y donne une série de bonshommes dessinés par une fillette depuis l'âge de 2 ans et 3 mois jusqu'à l'âge de 4 ans et 8 mois.

LUKENS, H. — 1897. Einig. Bemerkungen über malendes Zeichnen im frühem Kindesalter. « Aus dem Pädag. Univ. Semin. zu Jena », VII, pp. 153-154. Langensalza.

Condensation de l'article précédent.

LUKENS, H. — 1897. Die Entwicklungstufen beim Zeichnen. Die Kinderfehler, II-IV, pp. 166-170, 1 graph.

L'auteur s'attache à montrer les étapes de deux tendances bien distinctes de l'évolution du dessin de l'enfant : l'habileté de la reproduction et la tendance à la création.

LUKENS, H. — 1899. Drawing in the early years. Proc. N. E. A., 1899.

LUKENS, H. — 1899. The Joseph Story. Teacher's Magazine. New-York. Avril 1899.

LUQUET, G.-H. — 1910. Sur les débuts du dessin enfantin. (Congrès intern. d'éduc. familiale, 1910.)

LUQUET, G. — 1912. Le premier âge du dessin enfantin. (Archives de psych., février 1912.)

LUQUET, G.-H. — 1913. Les dessins d'un enfant. Paris-Alcan. 1 volume de 252 pages et de nombreuses planches de dessins. L'auteur analyse les dessins de sa fille Simonne.

MAITLAND Louise. — 1895. Wat Children draw to please themselves. Inland Educator, septembre 1895, vol. I, p. 87.

L'auteur fait une enquête à l'effet de savoir quels sont les sujets que l'enfant dessine spontanément de préférence.

MAITLAND Louise. — 1895. Children's drawing. Pacific Education Journal, 1895.

MASON, W. — 1894. The psychol. of object drawing. Education. Boston 1894.

MEYER, Dr.-B. — 1910. Kind und Kunst. (Zeits. f. Kinderforschung, Feb. 1910.)

NAGY Laszlo. — 1905. Fejezetek a gyermekrajzok lélektanâbôl. (Sur la psychologie des dessins d'enfants.) Buda-Pesth, Singer, 96 p., 53 fig., 3 tableaux.

O'SHEA, M. — 1894. Children's expression through drawing Proc. N. E. A., 1894.

PAPPENHEIM Karl. — 1899. Bemerkungen über Kinderzeichnungen. Zeitschr. f. Pädag. Psych. Band I, n° 1, pp. 57-73, fig.

L'auteur discute quelques points de la psychol. des dessins d'enfants. Il analyse quelques travaux sur le dessin et l'enseignement.

PAPPENHEIM, K. — 1899. Wer ist der Entdecker der Kinderzeichnung. Kindergarten. Juni 1899.

PAPPENHEIM, K. — 1900. Das Tierzeichnen der Kinder. Kindergarten, 1900. Vol. 41, fig., pp. 180-182-247-252.

PARTRIDGE Lena. — 1902. Children's drawings of men and women. Barnes Studie in Education. — Vol. II, pp. 163-179, graph.

Enquête sur 2,000 enfants anglais de 4 à 13 ans. L'auteur étudie la représentation humaine.

PASSY. — 1891. Notes sur les dessins d'enfants. Revue philos., 1891, pp. 614-621. Vol. XXXII, p. 614, décembre 1891.

Etude originale dans laquelle l'auteur fait connaître les résultats de ses observations sur le dessin d'après nature d'enfants de 3 à 13 ans.

PENNEZZA, G. — 1908. La scrittura-disegno et il disegno scrittura. Rivista di psicol. applic. Janv.-fév. 1908.

PÉREZ, B. — 1901. L'Education intellectuelle dès le berceau, 1 vol., Alcan, chap. X, pp. 209-246. Le dessin.

POELEMANS, A. — 1907. L'imagination dans le dessin. Ecole nationale, 1[er] janvier 1907, pp. 202-204. Observations originales faites par l'auteur sur les dessins de ses élèves (1[er] degré).

PRATT CHADWICK, M. — Illustrations for Children's stories. Paidologist. Vol. IV.

RÉJA MARCEL. — 1901. L'Art malade : dessins de fous. Revue Encyclop. Larousse, n[os] 39 et 40, 28 sept. et 5 oct. 1901, 22 grav.

RÉJA MARCEL. — 1908. L'Art chez les fous. Mercure de France.

RICCI CORRADO. — 1887. Bologne. Cet ouvrage a été traduit en anglais et publié dans Pedag. Seminary, octobre 1905. Vol. 3, pp. 302-304. Il a été traduit en allemand en 1906 et préfacé par A. Lamprecht (Voigtländer, à Leipzig, 59 p., 48 fig.).

ROGUES DE FURSAC. — 1905. Les écrits et les dessins dans les maladies nerveuses et mentales. Paris, Masson.

ROUMA GEORGES. — 1906. Le dessin spontané de l'enfant au point de vue pédagogique. Ecole nationale (Bruxelles), 15 juin 1906.

ROUMA GEORGES. — 1907. De l'étroite connexion des diverses formes de langage. Medizin-pädag. Mon. f. die ges. Sprachh. XVII, 1907, Heft 11 et 12.

L'auteur y analyse le langage et le dessin spontané d'un enfant bredouilleur (2 pl.).

ROUMA GEORGES. — 1908. Un cas de mythomanie. Archives de Psychol. T. VII n° 27 (mars 1908).

L'auteur analyse les manifestations de la tendance au mensonge chez un enfant. Le § III est consacré à l'étude de la fabulation dans le dessin libre ; il est illustré de quatre figures fort curieuses.

SANCTE DE SANCTIS. — 1901. La ricerca psicologica nelle grafica infantile. I disegni dei bambini. Rivista d'Italia, 2, 1901, Roma, 1901.

SARGENT, W. — 1910. Beginning of art in Kindergarten (Kind, M., 1910, 24).

SARGENT, W. — 1912. Problems in the experimental pedagogy of drawing. (Journ. of Educ. Psychol., May 1912.)

SCHREUDER, A. — 1902. Ueber Kinderzeichnungen. Die Kinderfehler, — et en néerlandais : Iets over Kinderteekeningen. Vaktijdschr. voor onderwijzers. (Wolters, Groningen, 1903), 19 p., 22 fig.

L'auteur analyse les dessins de sa petite fille de 24 à 27 mois et ceux recueillis dans une école primaire.

SCHUYTEN. — 1901. Het oorspronkelijk teekenen als bijdrage tot kinderanalyse. Paedolog. Jaarb. 1901, pp. 112-126.

L'auteur analyse le dessin d'un enfant de 3 ans et demi, sujet précoce.

SCHUYTEN. — 1904. De oorspronkelijke « Ventjes » der Antwerpsche Schoolkinderen. Paedolog. Jaarb. V, 1904, pp. 1 à 87, 3 pl.

Ce travail a été analysé dans les chapitres : Méthodes et proportions.

SCHUYTEN. — 1907. Note pédagogique sur le dessin des enfants. Arch. de Psych., t. VI, pp. 389-391.

SHINN, M. W. — 1893-1894. Notes on the Development of a Child.

L'auteur analyse les dessins de sa nièce, Ruth, depuis les premières manifestations. La partie consacrée au dessin a été reproduite dans la brochure de Brown.

SLUYS, A. — 1905. L'Education esthétique dans les Jardins d'enfants. Rapport au IIIe Congrès international de l'Art public à Liége, 12 p.

SLUYS. — 1905. Importance de la culture esthétique dans l'Education générale de l'enfant. Rapport au IIIe Congrès international de l'Art public à Liége, 37 p.

STERN, W. — 1906. Spezielle Beschreibung der Ausstellung freier Kinderzeichnungen aus Breslau. Bericht über den Kongres für Kinderforschung und Jugendfürsorge in Berlin (1-4 octobre 1906), pp. 411-417, 9 pl.

L'auteur commente les dessins exposés par lui et un groupe d'instituteurs de Breslau au Congrès de Pédologie de Berlin (1906).

STERN. — 1908. Die Entwicklung der Raumwahrnehmung beim Kinde. Bericht über den III^en^ Kongress für experimentelle Psych. in Frankf. a/M., 1908, pp. 239-242.

STERN, C. ET W. — 1909. Die zeichnerische Entwicklung eines Knaben. (Zeits. f. angewandte Psychologie, Juni 1909.)

STERN. — KOHLER. — VERWORN. — 1908. Sammlungen freier Kinderzeichnungen. Zeitschr. f. angew. Psych. u. psych. Sammelf. Band I, 1908, pp. 179-187-472-476. Band II, Heft 1 et 2.

Stern signale les différentes collections de dessins libres existant actuellement. Il signale le but qui a présidé à leur formation.

STRYIENSKI CASIMIR. — 1901. Dessins de gens de lettres. Rev. Encycl. Larousse, n° 15, 13 avril 1901, pp. 337-343, 17 grav. Quelques notes sur dessins de Hugo, Musset, Sand, Goncourt, Baudelaire, etc.

SULLY JAMES. — 1898. Etudes sur l'Enfance. Alcan, Paris. Livre VIII. L'Enfant, artiste, p. 414. Livre IX. Le jeune dessinateur, p. 459 à 548.

THYZA ET WIJT. — 1904. Kinderteekenen, Vaktijdschrift voor Onderwijzers (Groningen), VIII, 4-15 octobre 1904, pp. 171-182.

THYZA. — C. de VRIES. — WIJT. — 1905. Kinderteekenen. Vaktijdschrift voor Onderwijzers (Groningen), IX, 15 septembre 1905, pp. 7-29, 47 fig.

TOMBU, L. — 1911. Aptitudes pour le dessin. (Revue psycholog., juin 1911.)

TRUFFOT. — 1901. Observations sur un petit dessinateur. Bull. soc. psych. pour l'ét. psych. de l'Enfant, 15 octobre 1901.

VAN der WAL, J. — 1900. Naïveteit en teekenonderwijs. School en leven (Groningen) ; I, n° 36, 10 mai 1900, pp. 561-567 ; II, n° 37, 17 mai 1900, pp. 579-584 ; III, n° 38, 24 mai 1900, pp. 593-600.

VAN der WAL, J. — 1901. De perspectief en het naief-teekenen. School en Leven (Groningen) ; I, n° 24, 14 février 1901, pp. 385-392 ; II, n° 25, 21 février 1901, pp. 401-410, 27 fig. ; III, n° 26, 28 février 1901, pp. 417-421.

VANEY. — 1901. Observations sur l'orientation des personnages et des animaux du dessin libre des enfants. Bull. soc. pour l'ét. psych. de l'Enfant, 15 octobre 1901.

VAN GENNEP, A. — 1911. Dessins d'enfants et dessins préhistoriques. (Arch. de Psychologie, février 1911.)

VAN RYNBERGH. — Quelques essais d'analyse psycholog. de l'écolier, basée sur les dessins. Atti del Congresso di Psicologia. Roma, 1905.

VAN SON. — 1910. De kunst van het kind (Mork's Magazijn, 1910, II, pp. 25-29).

VINALL, J.-W.-T. — 1912. School drawing in its psychological aspects. London, 1912.

VOLLBEHR, E. — Kinderzeichnungen von Eingeborenen aus den deutschen Kolonien. (Ex. de : Die Umschau 3. Aug. 1912.)

Principaux ouvrages consultés pour l'étude du dessin chez les primitifs.

ANNUAL REPORT of the Bureau of Ethnology. (Washington.) Depuis 1879.

CAPART Jean. — 1904. Les débuts de l'Art en Egypte. Vromant, Bruxelles.

CARTAILHAC et BREUIL. — 1905. Les peintures et gravures murales des cavernes pyrénéennes, Altamira de Santillane et Marsoulas. Paris, Masson.

CHRISTOL, Fr. — 1900. Au Sud de l'Afrique. Paris, Berger-Levrault.

DOHLEMANN Karl. — 1909. Prähistorische Kunst und Kinderzeichnungen. Beiträge zur Anthrop. u. Urgesch. Bayerns. Band XIII.

GREY George. — 1841. Journal of two expeditions of Discovery in North West and West Australia.

GROSSE. — 1902. Les débuts de l'Art. Paris, Alcan.

HADDON. — 1895. Evolution in art. London, Scott.

KOCH-GRUNBERG Theodor. — 1905. Anfänge der Kunst im Urwald. Indianer Handzeichnungen auf seinen Reisen in Brasilien gesammelt. Berlin, Wasmuth.

HOERNES. — 1898. Urgeschichte der Bildenden Kunst in Europa von den Anfângen bis um 500 vor Chr. Vienne. Holzhausen.

LUBBOCK, J. — Origines de la civilisation.

MAITLAND Louise. — 1899. Notes on Eskimo drawings. The North Western Monthly.

MATÉRIAUX pour servir à l'histoire primitive de l'homme. Volumes depuis 1866.

PASILLÉ, R. — 1906. De l'Art en Gaule à l'Époque préhistorique. Revue des Idées, pp. 372-381.

PROBST, M. — 1906. Les dessins des enfants Kabyles. Arch. de Psych., n[os] 21 et 22.

REPORT of the Cambridge anthropological expedition to Torres straits. Cambridge, University Press, 1908.

ROSEN. — 1908. Darstellende Kunst im Kindesalter der Vôlker. Zeitschr. f. ang. Psych. Band I, pp. 93-118.

VON DEN STEINEN Karl. — 1897. Unter den Naturvôlkern Brasiliens. Berlin, Reimer.

VERWORN Max. — 1907. Kinderkunst und Urgeschichte. Korrespond. d. deutsch. Anthrop. Ges. 1907.

VERWORN Max. — 1907. Zur Psychologie der primitiven Kunst. Jena, Fischer.

WILSON. — 1896. Prehistoric Art. The origin of art as manifested in the works of prehistoric man. Washington.

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES PLANCHES

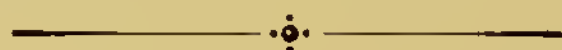
GRAPHIQUES :

DESSINS DANS LE TEXTE :

TABLE DES CAS ANALYSÉS



NOTE. — Quelques cas ont été suivis pendant plusieurs années. Ils ont été analysés plus spécialement dans un chapitre déterminé, mais ils sont parfois cités dans le cours d'autres chapitres. Pour rendre l'utilisation de cet ouvrage plus facile, nous récapitulons ci-dessous, pour chaque cas important, les pages où il en est parlé, ainsi que les planches qui s'y rapportent. L'indication en caractères gras renvoie à l'analyse plus complète du sujet.



INDEX DES NOMS PROPRES



Imprimerie D. HALLET
13, rue des Bouchers, Charleroi
Téléphone 418